

DEBATES Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN

Volumen 1

Soledad Rappoport
(Compiladora)

**Asociación «Investigación, Formación y Desarrollo de
Proyectos Educativos»**

Debates y Prácticas en Educación

Volumen I

Soledad Rappoport

(Compiladora)

**Asociación «Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos
Educativos»**

2017

Primera edición: octubre de 2017

Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.

ISBN: 978-84-697-6650-7

Rappoport, S. (Comp.) (2017). *Debates y prácticas en educación. Volumen I*. Guadalajara (España): Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. ISBN: **978-84-697-6650-7**

Índice

Presentación: Debates y prácticas en educación. Volumen I. Soledad Rappoport	5
La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Irene Arboleya	7
La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Héctor Monarca	19
El disciplinamiento de los cuerpos en la Educación Infantil: un análisis de las prácticas. María Sol Rodríguez-Tablado	28
El papel de las concepciones del profesorado en el desarrollo de la orientación educativa. Elena Artieda, Elena Arimón, Marta Cerdán, Beatriz Ituero	39
Asesoramiento del Departamento de Orientación para la mejora de la solución de problemas matemáticos. Álvaro Casado-Minero	49
El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a una educación de calidad. Álvaro Casado-Minero, Mara Nieto González, Ainhoa Iglesias Brea	65
Aportes del Departamento de Orientación en el desarrollo de la comprensión lectora. Esther Jiménez Gonzalo	77
Opinión sobre la LOMCE desde la orientación educativa y el profesorado de apoyo. Héctor Monarca, César Piedrahita, Noelia Fernández-González	93
Funciones de la universidad: inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida. María José Ramírez-Burgos	103
Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en Educación Infantil. Irene Arboleya	114

Presentación: Debates y prácticas en educación.

Volumen I.

Soledad Rappoport¹

El libro *Debates & Prácticas en Educación. Volumen I*, se edita con el objetivo de dar mayor visibilidad a los artículos que saca la revista que lleva el mismo nombre. En este sentido, el objetivo principal es el de dar el mayor acceso posible a las reflexiones, análisis, investigaciones y propuestas prácticas que se ya se han editado (Rappoport, 2016). De esta manera, pretende ser llevar el debate sobre la relación entre la teoría y la práctica a nuevos ámbitos, asumiendo una posición compleja, superadora de fragmentaciones ingenuas de la realidad educativa que no contribuyen a su comprensión (Monarca, 2006). Desde esta perspectiva, debates y prácticas; teoría, acciones y concepciones, forman parte de una misma realidad en la que aparecen siempre unidos, aunque no necesariamente explícitos, formando nuestro mundo social.

Un segundo objetivo de este libro es transformarse en un material pedagógico para los estudiantes de grado y de posgrado de diversas titulaciones. Se edita bajo la convicción de que los trabajos aquí presentados, no solo sirven para la discusión teórica y análisis de prácticas educativas diversas, sino que, además, en sí mismos constituyen ejemplos prácticos de escritura académica en diversos formatos.

Por tanto, se asume que el debate es una práctica en sí misma que contribuye a esclarecer los sentidos que configuran nuestro mundo social, a construir nuevos sentidos y nuevas prácticas y que, por tanto, de alguna manera es esencial en los procesos democráticos de construcción de la sociedad. Por su parte, las prácticas reflejan diversas formas de entender el mundo y de construirlos, acciones sostenidas en el tiempo cargadas

¹ Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: solerap@gmail.com

de significados diversos, que tiene efectos en la configuración de las subjetividades y del mundo social.

Referencias bibliográficas

Monarca, H. (2006). *La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Rappoport, S. (2016). Debates y prácticas en educación. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 4-5.

La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés como segunda lengua¹

Irene Arboleya²

1. Introducción

Actualmente, el aprendizaje del inglés como segunda lengua podría considerarse como un deber impuesto por dos motivos relacionados entre sí. Primero, como resultado de la evolución social de orden económico y cultural; segundo, como respuesta a las demandas que dicha evolución requiere en una sociedad intercultural.

Lejos de adoptar una visión pesimista, y concebir la extensión del aprendizaje de la lengua inglesa a la Educación Infantil como una carga más a nivel curricular, son muchos los beneficios que su implementación puede albergar. Sin embargo, una de las necesidades más alarmantes en cuanto a su planteamiento, es que la educación centrada en el individuo se vea reflejada como fundamento para establecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

A fin de aportar experiencias para desarrollar tanto las competencias comunicativas de la lengua, como las competencias generales del individuo, se aboga por un cambio en el tratamiento de la enseñanza del inglés a edades tempranas, impulsado mediante actividades que atiendan a la diversidad de inteligencias del alumnado. Desde esta perspectiva, se pretende hacer una reflexión sobre las posibles aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples al campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua en el segundo ciclo de Educación Infantil.

¹ Artículo basado en el Trabajo Fin de Grado “La Teoría de las Inteligencias Múltiples como filosofía para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en Educación Infantil” de I. Arboleya, presentado en la Universidad de Oviedo en 2014.

² Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Oviedo. Estudiante del Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Beca de Colaboración del Ministerio de Educación de España en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: arboleyairene@gmail.com

Por tanto, considerando dicha teoría como una valiosa herramienta para atender la diversidad cognitiva del alumnado y las variaciones en las maneras en las que éste aprende, se plantea el objetivo de establecer un marco educativo para la adquisición del inglés como segunda lengua, centrado en el individuo. Básicamente, tal propuesta se justifica por tres motivos. Primero, por el valor que tiene la teoría de Gardner al presentar las inteligencias “como una nueva definición de la naturaleza del ser humano desde el punto de vista cognitivo” (Gardner, 2003, p. 54), afirmando que “todos tenemos una combinación exclusiva de inteligencias” (p. 55), que debiera ser estimulada. Segundo, por los beneficios que supone la adquisición de una segunda lengua a edades tempranas. Y tercero, por la importancia de fomentar el desarrollo de un proceso integral de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua, siendo la teoría de las inteligencias múltiples un enfoque ideal para lograrlo.

Para determinar el estado de la cuestión, se comenzará exponiendo una serie de aspectos generales de teoría de las inteligencias múltiples relacionados con el concepto de inteligencia y los principios fundamentales de dicha teoría. A continuación, se presentan varias ideas que tratan de poner de manifiesto los beneficios del aprendizaje del inglés como segunda lengua, a edades tempranas, a través de un proceso de enseñanza integral. Finalmente, se profundiza en la concreción del marco educativo relacionado con el objetivo planteado.

2. La teoría de las inteligencias múltiples: principios fundamentales

Desafiando la creencia tradicional de que la inteligencia es una sola facultad, Gardner amplió el concepto de *inteligencia* y tras establecer una serie de criterios para identificar las facultades humanas, que él mismo considera una de las principales contribuciones de la teoría de las inteligencias múltiples, propuso la existencia de por lo menos siete inteligencias básicas, que más tarde ampliaría a ocho.

Gardner definió el concepto de inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2003, p. 45); ampliando así, tal y como señala Armstrong (1999), los alcances del potencial humano más allá de los confines de la medición de un coeficiente o cociente intelectual y cuestionando la validez

de comprobar la inteligencia de una persona realizando tareas aisladas fuera de su ambiente de aprendizaje natural.

Más allá de profundizar en cada una de las inteligencias, con el objetivo de tomar consciencia sobre la urgencia de reconocer y dar respuesta a la diversidad de habilidades del alumnado, se considera importante mencionar, al igual que Armstrong (1999) indica, una serie de principios básicos de la teoría:

- *Cada persona posee las ocho inteligencias.* La teoría de las inteligencias múltiples presenta una nueva definición del ser humano desde el punto de vista cognitivo confirmando que cada persona tiene capacidades en las ocho inteligencias, que funcionan de manera particular en cada individuo; de hecho, “aunque todos nacemos con estas inteligencias, no hay dos personas que tengan exactamente las mismas y en las mismas combinaciones” (Gardner, 2003, p. 54).
- *La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.* Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado y también, la capacidad de desarrollar todas las inteligencias hasta un nivel razonable de desempeño si reciben los estímulos y la educación adecuados.
- *Las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas.* Aunque las inteligencias son totalmente independientes entre sí, cada inteligencia por separado no tiene por qué ser independiente de las restantes; en realidad, las inteligencias trabajan siempre en concierto y cualquier actividad en un contexto cultural requiere una combinación de inteligencias.
- *Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría.* En el fondo, no hay un conjunto estándar de atributos que una persona deba poseer para ser considerada inteligente en un área específica. La teoría acentúa la diversidad de la habilidad humana que se genera a través formas en que las personas muestran sus aptitudes dentro de cada inteligencia, así como entre las inteligencias ya que “un individuo puede no ser particularmente dotado en ninguna inteligencia, y, sin embargo, a causa de una particular combinación o mezcla de habilidades, puede ser capaz de cumplir una función de forma única” (Gardner, 2005, p. 51).

3. El inglés como segunda lengua en Educación Infantil: el aprendizaje y sus beneficios

Con el tiempo, la enseñanza del inglés como segunda lengua se ha convertido en una práctica muy extendida cuya repercusión en la Educación Infantil exige un impulso concluyente de la misma. Dada la aceptación que la teoría de las inteligencias múltiples ha llegado a tener, se considera que supone una garantía para establecer un marco educativo que aporte fuerza, efectividad y eficacia al valor que ya posee, en sí misma, la adquisición de una segunda lengua a edades tempranas.

La incorporación del inglés como segunda lengua en las aulas de Educación Infantil podría considerarse como un hecho que respalda la teoría de Lenneberg sobre el periodo crítico para la adquisición de una lengua que, sin tener una fundamentación empírica, se ha extendido como un mito en favor del aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas (Herschensohn, 2013; López Téllez, 1996). Según la hipótesis del periodo crítico, “a medida que maduramos y la organización del cerebro se hace más especializada, nuestra capacidad para aprender un idioma tiende a decrecer” (Torres Águila, 2005, p. 2). Sin embargo, según Krashen (1982), se puede discutir que la edad no es por sí misma un factor de predicción en la *velocidad* o el *logro* de la adquisición de un segundo idioma. Aun así, la distinción entre *velocidad* y *logro* en los estudios de éste último autor, sobre las diferencias entre los niños y los adultos en la adquisición de una segunda lengua, ponen de relieve matices muy interesantes para hablar sobre beneficios de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas. Aunque los adultos son más rápidos que los niños en las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua, al igual que los niños mayores, son generalmente los niños pequeños los que logran un mayor dominio. En definitiva, aunque no se debería generalizar la idea de que ser joven es mejor para comenzar a aprender una lengua, cabe considerar la idea de que los niños son superiores a los adultos sólo a largo plazo (Krashen, 1982).

En base a la idea anterior, es conveniente exponer varias razones por las que el aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas aporta beneficios al niño. Tal y como indica López Téllez (1996, p. 160), por razones psicológicas, los niños “poseen una curiosidad natural hacia la lengua, así como una enorme habilidad imitativa que les permite reproducir nuevas palabras y patrones de sonido con gran facilidad sin temor a cometer errores”. Además, la autora señala que la espontaneidad, la falta de inhibición y la

capacidad empática son generalmente características que presentan los niños que, junto con su facilidad para adoptar nuevos modelos de conducta lingüística y para adquirir una mejor pronunciación libre de acento, convierten a los niños en “aprendices con las características adecuadas para adquirir la segunda lengua” (López Téllez, 1996, p. 160).

Tal y como indican autores como Dewaele (2013), Murado Bouso (2010) o Vila (2003), los aspectos actitudinales y la motivación en relación a la lengua meta son determinantes para el éxito en su aprendizaje; sin embargo, se considera imprescindible que la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje esté orientada al mantenimiento o incluso a la amplificación del interés o la actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés. Es decir, “la eficacia de la introducción precoz de una lengua extranjera está en relación sobre todo con las actitudes y, por tanto, con las actividades de enseñanza y aprendizaje que las crean y las desarrollan” (Vila, 2003, p. 45). Además, tener en cuenta el papel de los factores afectivos, junto con la consideración de la diversidad de factores personales que entran en juego en el proceso educativo, es de vital importancia.

La conclusión que se pretende extraer es que el factor edad podría no ser relevante si no se tuviesen en cuenta las diferencias individuales, los factores afectivos y un enfoque didáctico que esté centrado, conforme explican López Téllez, Rodríguez González y Rodríguez Suárez (1999), en la comprensión como primer paso para la adquisición de la lengua con el objetivo, especialmente en Educación Infantil, de afianzar el uso oral de estructuras básicas a través de un enfoque comunicativo.

4. Importancia del aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de un proceso integral y comunicativo de enseñanza

Tal y como indica Timoneda Gallart (1999, p.516), “cualquier acto humano implica un acto cognitivo, pero, ineludiblemente, también un acto emocional”. En este sentido, como condición necesaria para la educación integral de la persona, es imprescindible integrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto la dimensión cognitiva del ser humano, como la dimensión emotiva. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, Ellis (2015) y Fonseca Mora (2004) destacan la importancia de integrar dichas dimensiones para profundizar en el entendimiento de los factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se considera que el análisis de los factores afectivos

relacionados con el proceso de adquisición de una segunda lengua podría ser la piedra angular para plantear un enfoque comunicativo basado en la comprensión.

Según Krashen (1982), existe una diversidad de variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua que se sitúan dentro de tres categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad. Desde ésta concepción, para lograr que la educación sea una experiencia realmente enriquecedora, se debería partir de la creación de un ambiente de aprendizaje altamente motivador, que potenciase la autoestima de los alumnos y que favoreciese un nivel de ansiedad bajo. Así, mediante la inclusión de la afectividad, se despertaría el interés del alumnado por la lengua inglesa y por ende, se garantizaría el compromiso cognitivo necesario para lograr comunicarse en inglés. Pero, si junto con el control de dichas variables, el objetivo es plantear un enfoque comunicativo basado en la comprensión, es necesario tener en cuenta, tal y como explica Krashen (1982), que debemos lograr que los alumnos sean conscientes no del hecho de que estén adquiriendo una lengua, sino de que la están usando para comunicarse.

De este modo, según Arnold (1999) y Ávila López (2002), se estaría respondiendo a la necesidad de cambiar el énfasis de la clase de lengua extranjera de la forma puramente lingüística al contenido, la significación; ya que, al centrarse únicamente en el componente gramatical del procesamiento del lenguaje, se estaría limitando la capacidad de adquirir una lengua desde las diversas *vías de acceso*³ a la misma, que se podrían hacer corresponder con las inteligencias múltiples. Además, tomando como referencia a Brown (1994), cabe añadir que las actividades centradas en el contenido resultan intrínsecamente motivadoras para los alumnos. Por todo ello, las actividades programadas en base a la filosofía de las inteligencias múltiples no deberían centrarse exclusivamente en el uso de la lengua como objetivo, sino que sería conveniente que se proyectasen desde una visión más global, que permitiese el desarrollo tanto de la competencia lingüística como de la inteligencia en general.

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, considerando que “la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de asimilar y el instrumento con el cual hay que expresar el contenido aprendido” (Fonseca Mora, 2002, p. 15), es esencial conocer cómo estimular adecuadamente el proceso de adquisición de la misma, sin olvidar que el aprendizaje,

³Gardner (2003) plantea siete vías de acceso para lograr la enseñanza para la comprensión: narrativa, cuantitativa, lógica, existencial, estética, práctica y social.

como proceso interactivo, va unido “al desarrollo de destrezas sociales y contenidos actitudinales relacionados con el desarrollo del individuo como un todo” (Casal Madinabeitia, 2002, p. 158). En definitiva, se trata de plantear fórmulas de enseñanza basadas en el reconocimiento de las características individuales del alumnado, que aviven su interés por el aprendizaje del idioma mediante una metodología activa, globalizadora e interdisciplinar que posibilite la experimentación para crear y construir significados y conceptos, que puedan ser expresados en la lengua meta.

5. La teoría de las inteligencias múltiples: una filosofía de enseñanza y aprendizaje

Profundizando en la teoría de las inteligencias múltiples como filosofía, Gardner (2003) señala que en ella no se estipula qué se debe enseñar ni cómo enseñarlo. Además, insiste en la idea de que “potenciar las inteligencias múltiples no es en sí mismo un objetivo adecuado para la educación: es mejor verlo como un medio auxiliar para una buena educación cuando ya se han establecido unos objetivos educativos sobre una base independiente” (Gardner, 2003, p. 169). Como filosofía de la educación, la teoría de las inteligencias múltiples requiere un compromiso para establecer un marco centrado en la educación personalizada y que despierte la comprensión.

La teoría de las inteligencias múltiples “respalda totalmente tres proposiciones fundamentales: que no todos somos iguales, que no tenemos la misma mentalidad (...), y que la educación actúa con más eficacia si se tienen en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas o ignorarlas” (Gardner, 2003, p. 101). Dichas proposiciones responden al concepto de *educación configurada individualmente*, condición educativa esencial, según Gardner (2003), para desarrollar prácticas que sirvan por igual a distintos tipos de mentalidades. En realidad, tal y como indica el autor, los buenos maestros siempre han intentado conocer bien a sus estudiantes y este hecho no supone necesariamente la evaluación formal de la inteligencia; aun así, conocer la mentalidad de los estudiantes es sólo el primer paso ya que este conocimiento debe emplearse para tomar decisiones sobre el currículo, la enseñanza y también, sobre la evaluación.

5.1. La educación para la comprensión

La educación de hoy debiera proporcionar la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos (Gardner, 2003); es decir, habría que ir más allá del cultivo de

conocimientos, aptitudes y disciplinas básicas, que deberían ser instrumentos para comprender cuestiones o temas importantes. Esta idea está muy ligada a la concepción planteada en el Informe Delors (1996) sobre la necesidad de la aplicación de conocimientos y puesta en práctica de habilidades y destrezas; es decir, al *saber hacer*. En el caso de la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, atendiendo a la definición de inteligencia que propone Gardner, para que los alumnos logran *activar* tanto las competencias generales y como las lingüísticas, podría ser beneficioso comprometerse en la búsqueda de enfoques de enseñanza orientados a la resolución de problemas o a la creación de productos.

En dicha búsqueda, podría decirse que “el paso fundamental es reconocer que la persona sólo puede comprender bien un concepto (...) si puede desarrollar múltiples representaciones de sus aspectos esenciales” (Gardner, 2003, p. 177). Desde esta perspectiva, se enmarca la necesidad de plantear un plan de actuación para la enseñanza del inglés como segunda lengua, en Educación Infantil, que permita a los alumnos activar los mecanismos no conscientes de la adquisición del lenguaje, a través de estrategias variadas, relacionadas con las distintas inteligencias. De lo contrario, según explica Ávila López (2002), si únicamente se planteasen actividades centradas en el desarrollo del componente gramatical del procesamiento del lenguaje, se estaría limitando, en gran medida, la capacidad de desarrollar la adquisición lingüística desde el estímulo de las otras inteligencias. Además, sería necesario dedicar el tiempo suficiente a un tema; es decir, un obstáculo para la comprensión sería sucumbir a la tentación de querer abarcar muchos contenidos. De hecho, considerando que gran parte de lo que enseñamos se consolida mediante el hábito, “tiene sentido enseñar menos temas y tratarlos con más profundidad” (Gardner, 2003, p. 178).

5.2. El clima para la comprensión

En relación a las experiencias que determinan el clima de aula, Armstrong (1999) presta atención a los conceptos de *experiencias cristalizantes* y *experiencias paralizantes* y los define, respectivamente, como “chispas que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez” y como “experiencias que cierran la puerta de las inteligencias (...) llenas de emociones negativas que impiden a nuestras inteligencias crecer y desarrollarse” (p.41). Teniendo en cuenta estos dos conceptos y la repercusión en

el individuo de factores del medio social, es fundamental establecer un entorno de aprendizaje inteligente, con el objetivo de lograr un mayor nivel de eficacia en las inteligencias más “maduras” y activar aquellas que estén “paralizadas”.

Para estimular la combinación de inteligencias en cada alumno, es necesario conocer una serie de rasgos o habilidades propias de los niños en relación a cada inteligencia. Sin embargo, desde el enfoque del desarrollo integral, se considera preciso indicar que la mayoría de los alumnos poseen fortalezas relacionadas con cada inteligencia y por tanto, debe evitarse encasillarlos. Según Gardner (2003), las etiquetas pueden ser estimulantes, pero también limitadoras. Por consiguiente, la evaluación que se realice de la combinación de inteligencias de cada alumno y alumna ha de estar enfocada a lo que Prieto Sánchez y Ferrándiz García (2001) llaman transferencia; es decir, al empleo de habilidades de las inteligencias en la que se destaca para potenciar el desarrollo del resto de inteligencias, lo que implica, a su vez y dada la variedad de estilos cognitivos que se pueden encontrar en el aula, el uso de diversidad de estrategias relacionadas con todas las inteligencias.

En relación éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, según Arnold (2009), depende enormemente de la creación de un clima afectivo y positivo, que responda a las necesidades comunicativas del alumnado. Por tanto, se considera que el compromiso por la construcción de entornos más eficaces, enfocados al desarrollo integral del individuo, debe basarse, en la misma medida, en los factores inteligencia, afectividad y comunicación.

6. Conclusiones

Del abordaje conjunto de la teoría de las inteligencias múltiples y de los factores que determinan la adquisición de una segunda lengua, es posible extraer dos conclusiones principales que muestran la adecuación de la teoría de Gardner para el campo de la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

La primera de ellas atañe al enfoque de la educación configurada individualmente que, integrado en la teoría de las inteligencias múltiples, responde a la necesidad de controlar las variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua y a despertar el interés hacia otras lenguas y culturas, para que se mantenga a lo largo de toda la vida.

La segunda corresponde a la relación entre la comprensión y el desarrollo de la competencia comunicativa desde el estímulo de las capacidades generales del individuo.

De hecho, se considera importante tener presente que la comprensión de una lengua es la base para potenciar el recuerdo de los contenidos que se den a través de ella, como así también la vertiente expresiva de la misma. Por tanto, cuanto mayor sea la diversidad de estímulos que se presenten, más oportunidades tendrá el alumnado de ejercitar su comprensión.

En la práctica, tales ideas podrían concretarse en el planteamiento de fórmulas de enseñanza que integren factores afectivos en las que, considerando la repetición variada a través de actividades centradas en las múltiples inteligencias, se logre la comprensión y el afianzamiento de la producción y el aprendizaje duradero. Todo ello en un contexto estimulante e inclusivo, en el que el uso de la lengua sea necesario como vehículo funcional de comunicación y como instrumento educativo que permite obtener información, comunicarse y construir significados; esto es, percibir e interpretar el mundo en el que vivimos a través del desarrollo de múltiples representaciones de sus aspectos esenciales.

En este sentido, el esfuerzo por introducir el inglés en Educación Infantil se justifica, en gran medida, en el modo en el que se aborde la enseñanza de la segunda lengua; es decir, si se adopta un enfoque adecuado y se da continuación entre la etapa Infantil y la Educación Primaria.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnold, J. (1999). Visualization: language learning with the mind's eye. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 9, 145-151.
- Ávila López, F. J. (2002). La activación de la inteligencia espacial: las imágenes mentales en el aula de inglés. En M. C. Fonseca Mora (Coord.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 139-156). Sevilla: Mergablum.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

- Casal Madinabeitia, S. (2002). La activación de la inteligencia espacial: las imágenes mentales en el aula de inglés. En M. C. Fonseca Mora (Coord.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 157-176). Sevilla: Mergablum.
- Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Dewaele, J. M. (2013). Learner-internal psychological factors. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 159-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*, (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca Mora, C. (2002). Distintas formas de ser, distintas formas de aprender. En M. C. Fonseca Mora (Coord.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 15-24). Sevilla: Mergablum.
- Fonseca Mora, C., (2004). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En I. K. Brady (Coord.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-78). Murcia: Servicio Publicaciones UCAM.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Herschensohn, J. (2013). Age-related effects. En J. Herschensohn y M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317-337). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- López Téllez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 159-166.
- López Téllez, G., Rodríguez González, R. y Rodríguez Suárez, M. T. (1999). Lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento. *Aula abierta*, 73, 191-204.
- Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil*. Vigo: Ideas propias.

- Prieto Sánchez, M. D. y Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Timoneda Gallart, C. (1999). Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 515-520.
- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/Default.asp>
- Vila, I. (2003). La incorporación y enseñanza de la lengua extranjera. *Aula de infantil*, 16, 41-45.

La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Monarca, Héctor¹

1. Introducción

La extensión de la obligatoriedad de la escolarización hasta 4º curso de la enseñanza secundaria, introducida en España por la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, ha supuesto un hito para la orientación educativa (Monarca, 2007). Esta ampliación forma parte del derecho que toda persona tiene a incorporarse a la cultura, de acceder a los distintos tipos de conocimientos socialmente construidos para poder participar activamente en el mundo actual y proponer otros posibles. Aunque la existencia de este derecho no es garantía de que lo recién mencionado se produzca, ni siquiera el acceso a este nivel educativo, masivamente logrado, es garantía suficiente para que los estudiantes alcancen estas intenciones educativas.

Las posibilidades de alcanzar o no estas intenciones ofrecerán más o menos oportunidades para los alumnos y las alumnas en sus vidas futuras; por esta razón se transforman en el sentido global de las propuestas educativas (Monarca, 2009). Sin embargo, en la educación secundaria obligatoria, este sentido global queda sumamente fragmentado en las miradas especializadas de las distintas materias, resultando realmente difícil aportar unidad al proceso formativo. Por otra parte, hay que tener en cuenta que estas intenciones educativas están formuladas de forma genérica y deben ser concretadas en las propuestas educativas de cada centro. Asimismo, las intenciones educativas de cada materia deben ser ubicadas en los contextos concretos donde se desarrollará la enseñanza, en función de las singularidades de los estudiantes.

¹ Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. Funcionario en excedencia de la especialidad de orientación educativa de la Comunidad de Madrid. Email: hector.monarca@uam.es

Todo esto nos ubica en un escenario complejo y nos obliga a no perder de vista que los que aprenden, o no, son personas concretas; por lo tanto, lo que hagamos o dejemos de hacer como docentes tendrá siempre consecuencias para estas personas.

Es aquí donde la orientación educativa cobra especial importancia, como apoyo al logro efectivo del derecho a la educación, para lo cual se hace necesaria una función claramente dirigida al apoyo para la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta contextualización supone el ajuste del proceso educativo a las características del contexto y de los sujetos de aprendizaje, para que estos sean capaces de construir aquellos aprendizajes que se consideran relevantes y socialmente importantes. (Monarca, 2007).

De esta manera, el apoyo para la contextualización de la enseñanza es el proceso que facilita la interacción entre el individuo y la sociedad, disponiendo los procesos de enseñanza de tal forma que se ajusten a las características del contexto y de la persona (Achilli, 1996), favoreciendo así las posibilidades de trascenderse, de ubicarse en contextos más amplios, de participar socialmente (Monarca, 2009). En este artículo voy a referirme a la orientación como función general y específica de los profesores de enseñanza secundaria que contribuye a que la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje tenga lugar y, de esta manera, se contribuya a hacer efectivo el derecho a la educación de todos los estudiantes.

2. La orientación educativa como función docente para la contextualización del proceso de enseñanza y de aprendizaje

La legislación actual establece que la orientación y la tutoría forman parte de las funciones del profesorado (LOE, art. 91). De esta forma se reconoce la importancia que tiene esta función dentro del complejo escenario de la enseñanza, especialmente si nos referimos a la secundaria obligatoria. Nivel que desde la LOGSE (1990) hasta la LOE (2006) ha formado parte de la denominada educación básica, lo que significa que sus fines y objetivos constituyen la base para el desarrollo personal y la participación en la vida social. Aunque es cierto que la LOMCE (2013) ya no se refiere a ella de esta manera, es decir, que vuelve a fragmentar el sentido de estas dos etapas educativas, en el sentir y actuar de muchos docentes, sigue siendo un referente importante la unidad de esta educación básica, lo mismo que para el trabajo de orientación educativa.

Entre otras cosas, la orientación y la tutoría de los alumnos y alumnas como función docente supone resaltar el carácter contextualizador, personalizador, que debe tener la enseñanza; constituye un intento por superar los modelos tradicionales normalizadores (Gimeno, 2000). Así, se hace necesario tener presentes las características de los alumnos y alumnas a la hora de enseñar, para intentar que todos y todas puedan lograr los objetivos de la educación obligatoria.

2.1. Posibles líneas de acción

Esta forma de entender la educación y las funciones del profesor es un reconocimiento a la diversidad, la cual no se refiere sólo a unos determinados estudiantes, sino a las singularidades que todos ellos poseen. Visto así, podríamos decir que la atención a la diversidad es sinónimo de personalización de la educación. Veamos ahora dónde, cómo y cuándo personalizar la enseñanza:

- La primera condición para que la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje sea posible es el conocimiento de las alumnas y alumnos. Al inicio del curso tenemos la primera oportunidad para iniciar este proceso:
 - Por medio del *diagnóstico inicial de la competencia curricular*, el cual está normativamente estipulado. Para que este diagnóstico sea útil, es decir, que permita ubicar el nivel de competencia curricular desde el cual se parte, es preciso que esté adecuadamente planificado. Su diseño es clave y supone una tarea importante a contemplar desde los Departamentos de Orientación, ya sea mediante su participación natural en la Comisión de Coordinación Pedagógica, o nombre que reciba en cada CCAA, o mediante reuniones específicas de trabajo con los Departamentos Didácticos o las juntas de profesores.
 - Recibiendo información de jefatura de estudio, del profesor tutor o del departamento de orientación.
 - En la junta de evaluación inicial que la mayoría de los institutos realiza, en la cual se intercambia información entre todos los profesores que dan clase a un mismo grupo, no solo de los resultados del diagnóstico inicial, sino también de otros aspectos del funcionamiento del grupo y de las características de los estudiantes.

- Para los estudiantes de nuevo ingreso en el centro son necesarios los intercambios de información entre colegios de origen, EOEP'S y los Departamentos de Orientación
- Para los estudiantes que recién empiezan es importante contemplar planes de transición que faciliten su incorporación a la nueva cultura escolar de la ESO (Gimeno, 1997; Monarca y Rincón, 2010). Tal como sugiere la investigación es un ámbito propicio para la orientación educativa (Monarca, 2013).
- Hecho esto, el proceso de conocimiento de los alumnos y alumnas continuará y profundizará, fundamentalmente a través de las Reuniones con tutores y juntas de evaluación.
- La información obtenida debe ser tenida en cuenta a la hora de programar la enseñanza. Hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista curricular, la personalización de la enseñanza significa partir del nivel que el alumno posee. En algunos casos será necesario realizar una adaptación curricular individual (ACI) y realizar su seguimiento.
- Las reuniones de la junta de profesores es un espacio importante para el intercambio de información y seguimiento de los estudiantes; por lo tanto, para la personalización de la enseñanza. Por ello es conveniente que exista dentro del horario de estos profesores, una hora semanal compartida para tener este encuentro, tal como se encuentra estipulado.
- La junta de evaluación es otro de los espacios que existe en la educación secundaria que puede ser útil para la contextualización de la enseñanza. Si se parte de una concepción formativa de la misma, este espacio es una oportunidad importante para el conocimiento y seguimiento de los alumnos y alumnas.
- El diseño y desarrollo de las actividades deberá reflejar el conocimiento que se tiene sobre los estudiantes; deberán ser variadas para abarcar la singularidad de los mismos. En ocasiones es conveniente tener actividades diferenciadas, para poder ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje: para ello existen las denominadas *actividades ampliatorias*, para los que terminan antes; *actividades complementarias*, que desarrollan los mismos aspectos pero de manera diferente; *actividades alternativas*, para dar respuesta a distintos niveles o ritmos de aprendizaje; y *actividades de*

refuerzo, para aquellos estudiantes que tienen dificultad con ciertos conceptos asociados a las mismas.

2.2. El profesor tutor y la personalización de la enseñanza

Además de ser una función de todo docente, la legislación establece que cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor. Como rol especializado posee un papel predominante en lo escrito en estas páginas. Tiene especial importancia en el seguimiento que se debe realizar del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno y alumna; así, el tutor o la tutora ocupa un lugar de más responsabilidad en la personalización de la enseñanza, coordinando acciones con otros profesores o desarrollando individualmente acciones específicas:

- La hora de tutoría es un buen momento para el conocimiento de los alumnos mediante diversas actividades; por ejemplo, realizando cuestionarios con esta intención.
- Debe coordinar el seguimiento de los alumnos con los otros profesores, solicitando la información que sea necesaria e implementando, con apoyo del orientador/a, las medidas que crea conveniente para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Entrevistas con padres-madres para aumentar el conocimiento de los estudiantes y de su contexto familiar, para realizar el seguimiento de su aprendizaje y para sugerir medidas a implementar en el hogar.
- Debe coordinar las juntas de evaluación; desde este lugar puede promover la concepción formativa de la evaluación antes mencionada. Constituye un espacio importante para ajustar la respuesta educativa de los estudiantes, con el apoyo del Departamento de Orientación.
- Dar unidad al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En la enseñanza secundaria el tutor puede contribuir, con el apoyo del orientador/a, a un enfoque global de la enseñanza. No podemos olvidar que el sentido de la educación básica y obligatoria se encuentra en unas intenciones que van más allá de las materias vistas de forma aislada.
- Las reuniones de coordinación de tutores es un espacio de intercambio y asesoramiento donde participan los tutores de todos los grupos de alumnos de un

mismo nivel, el jefe de estudio, el profesor técnico de servicios a la comunidad y el orientador.

3. La orientación como función especializada para la personalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Teniendo en cuenta la amplitud y complejidad de la orientación educativa, la legislación ha previsto que parte de la misma sea desarrollada por profesionales con un perfil específico; es por ello que en la educación secundaria existe el Departamento de Orientación y, dentro del mismo, el orientador/a y otros profesionales.

El Departamento de Orientación en su totalidad y el orientador/a en especial pueden ser vistos como recursos de los institutos de secundaria para dar respuesta a la diversidad existente; por tanto, en coherencia con lo desarrollado anteriormente, podemos decir que es un apoyo para la contextualización y personalización del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

3.1. Posibles líneas de acción

El apoyo a la contextualización y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede realizarse de distintas maneras, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

- Colaborando en la confección del Proyecto Educativo del Centro, para que en éste se contemple el principio de contextualización y personalización de la enseñanza, con sugerencias concretas para hacerlo una realidad.
- Ofreciendo sugerencias en la Comisión de Coordinación Pedagógica para que el principio de contextualización, personalización, se tenga en cuenta en las programaciones didácticas.
- Sugiriendo acciones específicas para revisar y mejorar todos los planes que la normativa exige con el fin de que contemple este principio: Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), Plan de Fomento de la Lectura y la Escritura, etc.
- Contribuyendo con la puesta en práctica de estos planes.

- Contribuyendo en el proceso de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; fomentando una concepción formativa de la misma e indagando sobre las posibles causas de los resultados de los alumnos.
- Estableciendo un sistema de coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y con los colegios para obtener información sobre la historia escolar de los estudiantes.
- Fomentando acciones para el conocimiento de los alumnos y alumnas:
 - Asesorando a los tutores
 - Mediante acciones directas: valoraciones en general y coordinando el proceso de evaluación psicopedagógica, la cual es un importante instrumento para la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que pretende identificar aquellos aspectos que pudiesen estar interfiriendo en el desarrollo personal y/o académico de determinados alumnos, para poder así ajustar la propuesta educativa que éstos necesitan.
- Aportando información sobre los alumnos:
 - A los tutores en las reuniones de coordinación
 - A los profesores en general en las reuniones de la junta de profesores o en las juntas de evaluación.
- Contribuyendo al diseño y desarrollo de las adaptaciones curriculares individuales, las cuales pretender proponer ajustes a la respuesta educativa que necesitan determinados estudiantes.
- Entrevistando a padres-madres para obtener información sobre los alumnos y alumnas o para aportar sugerencias para que ellos puedan apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Colaborando en el desarrollo de los distintos programas que lleva adelante el Departamento de Orientación para dar respuesta a determinadas necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

4. Conclusiones

Garantizar el derecho a la educación de los alumnos y alumnas va asociado a generar las condiciones para que éstos accedan y desarrollen los conocimientos y competencias que se consideran imprescindibles para su desarrollo integral, para que así puedan participar

activamente en el mundo en que viven e imaginarse otros posibles. Esto, tal como sostiene Freire (1985), es una condición de emancipación. Tal condición, el logro del derecho a la educación, tiene que ver, entre otras cosas, con la contextualización y personalización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es decir, de su ajuste a la diversidad existente.

Es aquí donde se ha querido ubicar en este trabajo la orientación educativa, como función general del profesorado y como función especializada dentro de la enseñanza secundaria obligatoria. Como reconocimiento de la importancia que tiene el papel de la orientación educativa en los procesos que contribuyen a garantizar el derecho a la educación, el acceso a los aprendizajes socialmente relevantes.

Referencias Bibliográficas:

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106, del 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Monarca, H. (2007). La orientación educativa en la educación secundaria obligatoria en España. *Pedagogía y Saberes*, 27, 27-31.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en la educación: Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (2), 116-125

Monarca, H. y Rincón, J (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de Pedagogía*, 401, 28-31.

Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

El disciplinamiento de los cuerpos en la Educación Infantil: un análisis de las prácticas

María Sol Rodríguez-Tablado¹

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo problematizar la temática de la configuración de los cuerpos a través de las relaciones de poder en los procesos de socialización. Analizaremos cómo dichos procesos son puestos en acción a través de prácticas de disciplinamiento que subyacen en las diversas experiencias que conforman el currículum oculto de educación infantil.

El interés por teorizar sobre este tópico deviene de experiencias docentes en distintas instituciones educativas y del resultado de un trabajo de observación específico realizado en una sala educación infantil con niñas y niños de 5 años en una reconocida institución educativa de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Este registro de observación de las prácticas educativas durante dos semanas potenció la necesidad de comprender, analizar, criticar y enmarcar la realidad observada desde sustentos teóricos válidos, bajo la intencionalidad de mirar con otros ojos las prácticas y tradiciones instaladas en las formas de actuar de los docentes del nivel.

Se trata entonces de quitarle a dichas formas de acción su ingenuidad e inocencia, devolviéndoles su impronta en los procesos de construcción de subjetividades. En este sentido, el objetivo último será el de mostrar los efectos disciplinadores presentes en diversas prácticas cotidianas que se han instalado en el nivel infantil (como por ejemplo “los trenes”, ciertos cánticos, el corro, entre otros que se desarrollarán en el análisis subsiguiente).

¹ Profesora de Educación Infantil. Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires)-. Magister en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Email: solrodrigueztablado@gmail.com

Al mismo tiempo, se pretende poner en evidencia la incongruencia entre los propósitos explícitos y conscientes vinculados a los procesos de socialización de este nivel educativo y lo que efectivamente sucede en la práctica. De esta forma se diferencian dos niveles: a) el explícito y consciente y b) el implícito e inconsciente.

2. Los procesos de “corporización” en educación infantil

Si partimos de posicionamientos socio-constructivistas en los que se considera al sujeto como una construcción social de forma progresiva a lo largo de su vida como resultado de interacciones y relaciones con su mundo circundante, es posible afirmar que el cuerpo y las identidades son consecuencia de un desarrollo social e histórico (Butler, 2003; Hernández, 1999). En este sentido, el cuerpo se configura a partir de determinados procesos de corporización.

Es por ello que el cuerpo refleja y transluce regularidades de las formas de dominación de las sociedades contemporáneas, en las cuales se desarrollan diversas prácticas sociales que producen formas específicas de desigualdad, poder y control. Esta mirada de la realidad social desde una perspectiva teórica crítica, nos invita a repensar el lugar del cuerpo, ubicándolo desde su inevitable inscripción en relación a las convenciones culturales dominantes, sustentadas en relaciones de poder.

Milstein y Mendes (1999) han desarrollado estudios vinculados a esta temática en su texto *La escuela en el cuerpo*. Si bien sus investigaciones ponen el foco en niños y niñas que inician la escuela primaria, los análisis pueden ser interpretados a la luz de las experiencias en educación infantil. Dichos autores plantean que quedan inscriptas en el cuerpo ciertas disposiciones, esquemas, matrices a raíz de las prácticas sociales, corporizándose así determinadas habilidades, destrezas, sentimientos, normas, reglas, valores e informaciones que constituyen las relaciones sociales. Se configuran entonces disposiciones duraderas que se naturalizan y los procesos por los cuales fueron adquiridas quedan en el olvido. “El cuerpo experimenta desubicaciones en lugares y momentos, aprehendiendo así normas y reglas que rara vez se explicitan” (Milstein y Mendes, 1999, p. 20).

Tanto en la escuela primaria como en el nivel infantil existe una intencionalidad, esfuerzo y acción por transformar los cuerpos, moldeándolos de acuerdo a formas concretas y establecidas: división por géneros, momentos de descanso, gestos, modales, entre otras.

Formas que en última instancia apuntan a la producción de un cuerpo social escolar (Martínez Barreiro, 2004).

Ahora bien, es posible delimitar la existencia de dos factores que le otorgan a dichos procesos de corporización cierta efectividad y consecuente riesgo, especialmente en educación infantil: por un lado las características específicas en las relaciones de poder entre el infante y el docente, y por otro la invisibilidad de estas prácticas.

3. Las relaciones de poder en los procesos de socialización en educación infantil

La socialización se entiende como un proceso mediante el cual los individuos pertenecientes a una sociedad o cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad. Dicho repertorio promueve un desarrollo de las capacidades necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en la interacción social. Dentro de las instituciones escolares, el docente se convierte en el agente social más representativo. Éste impone su forma de socialización que ejerce sobre la población infantil. Los maestros, transmiten determinados valores y normas, generando formas de disciplinamiento en el aula que son canalizadas en la institución escolar.

Todo ejercicio del poder consiste en “conducir conductas”, en disponer el campo de alternativas probables de acción presentadas al individuo; es gobernar, tener la capacidad de estructurar el campo de acción eventual de los otros. El verdadero poder se caracteriza por su capacidad de inducir. Fue en este sentido que Foucault (1975) habló de poder pastoral, el cual ejerce la conducción espiritual de los individuos porque establece y fija las estructuras y canales sociales de producción de la subjetividad humana. Establece, en otras palabras, un régimen de verdad. La construcción de la subjetividad no es entonces un proceso libre, espontáneo, sino que mediante las estructuras de socialización creadas desde el poder se consigue un despliegue de conductas que se convierten en la prolongación de esquemas impositivos.

Desde los primeros años de educación infantil se van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para la inserción de los niños y niñas en el ámbito público. Esta convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la acción pedagógica.

Esta construcción asume características particulares en la acción pedagógica del docente de educación infantil. Esto se debe a que dichos alumnos/as se definen por una

específica moralidad propia de la infancia: la heteronomía (Kamii, 1970; Narodowski, 2005). En este sentido, el vínculo entre el maestro y los niños/as es de carácter dependiente. En estas edades, el proceso de desarrollo de la moralidad se caracteriza por una aceptación unilateral del docente/adulto/autoridad, quien porta las normas. El bien y el mal están determinados por agentes externos, conllevando a una dependencia absoluta del niño hacia el docente (en este caso), generando en los alumnos y alumnas una mezcla de respeto y temor.

Esta es una característica general y universal de los infantes en el proceso de adquisición de su autonomía. En términos de Kantor (1998), se presenta un gran desafío en el manejo del poder del docente en este proceso donde los niños y niñas transitan del respeto a la norma exterior hacia la internalización del contenido de la norma válida y la capacidad para generarla.

De acuerdo a las mencionadas características intrínsecas de las relaciones de poder que se juegan en educación infantil, se experimenta un terreno fértil para la expansión y desarrollo de un autoritarismo, o de forma contraria de un desarrollo democrático. En cualquier caso, la acción del docente y su uso del poder será altamente eficaz.

Ahora bien, ¿por qué la imagen “ingenua” y “dulce” de la educación parvularia no permite visualizar con claridad y a simple vista dicha imposición? Para dar respuesta a este interrogante debemos adentrarnos en el segundo factor mencionado como esencial en los procesos de corporización de este nivel educativo.

4. El currículum oculto: las prácticas silenciadas

El currículum oculto se puede definir como aquellas lecciones o aprendizajes que son incorporados por los alumnos y alumnas sin que dichos aspectos figuren en el currículum oficial. Tal como expone Giroux y Penna (1983), el currículum oculto hace referencia a la transmisión de normas, valores y creencias que acompañan a los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de estos centros educativos. Pensar desde esta dimensión abre el espectro de contenidos y enseñanzas que transmite la escuela. Tras la simple intención de impartir los conocimientos del currículum oficial, subyace el tema de las implicancias sociales, los cimientos políticos y los productos culturales de las actividades educativas modernas.

En este sentido, el currículum oculto forma parte de las prácticas, procedimientos, reglas, relaciones y estructuras que se sostienen dentro de las instituciones educativas. Distintos elementos escolares contribuyen a sostenerlo: la estructura social del aula, el ejercicio de autoridad del profesor, el uso del lenguaje por parte del docente, el vínculo con los alumnos, los apoyos audiovisuales, las rutinas, las propuestas de actividades, las medidas disciplinarias, los sistemas de evaluación y las prioridades curriculares.

A pesar del ocultamiento de estas prácticas, de su invisibilidad, las características que asuma el currículum oculto tienen una influencia crucial en la formación de los sujetos. “La inscripción de arbitrario cultural escolar dominante del orden escolar sucede, casi enteramente, a través de estas acciones laterales que ningún currículo escrito menciona, pero que todos participan mientras se enseña «lo importante»” (Milstein y Mendes, 1999, p. 33).

Es debido a esta profunda incidencia en la construcción de los sujetos que debemos analizar críticamente lo que se silencia el contenido de estas prácticas aparentemente superficiales e inocentes.

[...] se pone en evidencia que los contenidos académicos pasan a ser de importancia secundaria en relación con un conjunto de lecciones ocultas que, a pesar de su forma implícita y de su carácter inconciente, son definitorias para la relación pedagógica (Barcena, 1988, p. 15)

Barcena identifica dichas lecciones ocultas en relación a tres cuestiones: las relaciones de autoridad, los hábitos de trabajo y la relación con el conocimiento. Sin embargo, Apple y King (1985) nos brinda una mirada distinta en relación a la concepción supuestamente “escondida” de las enseñanzas de normas sociales, económicas y de comportamiento en las instituciones educativas. Lo que plantea es precisamente que las escuelas fueron creadas en parte para enseñar exactamente estas cuestiones. “Tendríamos que tener en cuenta que, históricamente, el “currículum oculto” no era oculto, sino que era la función abierta de las escuelas durante gran parte de su vida como instituciones” (Apple y King, 1985, p. 42).

Es en este sentido, Apple y King describen la enseñanza en la educación infantil como un entrenamiento de actitudes y comportamientos de los niños y niñas en su papel de alumnos, conduciéndolos a un mayor éxito en las escuelas primarias. “Afirma que la

socialización en las clases de preescolar incluye el aprendizaje rutinario de normas y contenidos de las interacciones sociales” (Apple y King, 1985, p. 44).

La existencia de apartados específicos en los diseños curriculares de educación infantil que se vinculan con los aspectos de la formación social y personal, dan cuenta de la explicitación de la enseñanza de códigos, normas, costumbre, hábitos y normas. La educación parvularia se reconoce, sin ocultamientos, como un espacio que habilita y media en la incorporación del sujeto en el mundo social.

¿Son entonces los procesos de socialización, prácticas que configuran el currículum oculto? ¿En qué medida podemos decir que son prácticas silenciadas? Para aclarar este panorama es posible hacer la siguiente distinción: los procesos de socialización en educación infantil están consensuados, definidos y explicitados en niveles curriculares, aunque las prácticas cotidianas suelen no coincidir con los propósitos expuestos oficialmente. Subyacen en las prácticas cotidianas significados altamente disciplinadores encubiertos como se analizará posteriormente.

En el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) se explicitan como propósitos del nivel inicial vinculados a la formación personal y social los siguientes:

- Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones. (Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires, p.50)
- Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás. (Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires, p.50)

El análisis de las prácticas áulicas nos permitirá dilucidar qué es lo que sucede efectivamente en las aulas, cómo y en qué medida los lineamientos y objetivos curriculares se plasman en la acción.

5. De la teoría a las prácticas áulicas

A continuación se presentan ejemplos concretos, extraídos de las observaciones realizadas en un grupo de educación infantil, en donde se pueden analizar las prácticas disciplinadoras propias del nivel. Estas son, indudablemente, de gran incidencia en los procesos de socialización de los alumnos y en la configuración de sus cuerpos. En las mismas se ponen en juego las dos características desarrolladas anteriormente: su “invisibilidad” y la influencia del poder del docente.

- a. *El silencio y la quietud: su necesidad permanente:* A lo largo de las observaciones realizadas es posible encontrar una forma de control y disciplinamiento de uso constante que interviene transversalmente -de forma abusiva- en todas las prácticas y actividades realizadas en la sala: la restricción del movimiento corporal y del habla. Estas dos “necesidades” del docente configuran las formas características particulares de control que influyen fuertemente en los *procesos de corporización* de los alumnos. La docente solicita de forma constante el “silencio” en todo tipo de actividad que se está realizando: ya sea en juegos grupales, en la merienda, en los intercambios, en el desarrollo de actividades individuales u otras. Este pedido de silencio es acompañado por la necesidad de mantener los cuerpos “quietos/tranquilos”, en palabras de la docente. Según la visión de la misma, para lograr el aprendizaje, el silencio y la tranquilidad son recursos necesarios e indispensables. Ese disciplinamiento corporal incluye, a su vez, el “sentarse bien”, aunque no se especifica a qué hace referencia tal categoría.
- b. *Los “Cantos disciplinadores”:* Bajo la configuración de esta categoría, encontramos los tan conocidos cánticos que son utilizados por los docentes como recurso para establecer el orden o el silencio. Quizá su escucha cotidiana en las instituciones del nivel infantil imposibilita un análisis y reflexión del mismo, no logrando identificar el carácter disciplinador y su contenido fuertemente estructurante de los cuerpos. Algunos de ellos, recogidos en las observaciones, son:
“Me paro derecho como un soldadito y miro la cabeza de mi amiguito”
“Me paro derecho como un vigilante, mirando la cabeza del de adelante”
“La cola en el piso yo voy a poner, me siento como indio uno dos y tres”

“levanto una mano, levanto la otra, hago un moño grande y me lo pongo en la boca”

“A descansar, a descansar, quiero ver a todos descansar”

Resulta impactante su fuerza impositiva cuando uno logra descontextualizar estos cantos tan habituales de las salas.

- c. Los “trenes”: *una forma particular de organizar al grupo:* La tradición fuertemente instalada de los trenes es una forma clásica de organización del grupo para realizar desplazamientos de un lugar a otro, con el objetivo de poder tener un mejor control del grupo, evitando la dispersión y posibles peligros. Ahora bien ¿cuál es el sentido de realizar las hileras cuando el desplazamiento es dentro de la institución y se realiza para dirigirse a otro salón que queda a tres metros tan sólo? ¿cuál es el sentido/principio/justificación de que dichos trenes se dividan en dos, de acuerdo al género? Quizá podría pensarse que no hay motivo alguno, más que el control excesivo e innecesario de la conducta, arraigado en prácticas no concientes.
- d. El corro: *el panóptico ideal:* La modalidad de sentarse en corro constituye la forma de disposición grupal más utilizada en las instituciones educativas infantiles. Ésta puede ser pensada y utilizada como recurso a fin de facilitar la comunicación grupal, la participación, la socialización, con el sentido más noble de “comunidad”. Sin embargo, puede ser también adoptada, tergiversando este sentido más idílico, como un instrumento coercitivo y disciplinario si lo pensamos como una disposición panóptica. Desde una mirada Foucaultiana, en el sistema panóptico (el corro en este caso) la vigilancia resulta aún más fácil, ya que es posible vigilar varias personas al mismo tiempo. Cuando el corro está al servicio de la vigilancia, es decir el observar a la persona/alumno, si está realmente cumpliendo con todos sus deberes, se transforma en una herramienta disciplinadora. Se configura como un poder que actúa sobre el cuerpo de los individuos, sus gestos, sus discursos, sus actividades, su aprendizaje, su vida cotidiana. La vigilancia tiene como función evitar que algo contrario al poder ocurra y busca reglamentar la vida de las personas para que estas realicen sus actividades.

Realizando una analogía con la composición arquitectónica del panóptico de Jeremy Bentham, la docente, sentada desde su silla, se ubicaría en la “torre de control”, que le permite observar y vigilar a todos los alumnos sentados en el piso de forma circular.

A fin de evitar confusiones e interpretaciones erróneas, lo que aquí se intenta exponer es que la forma de organización del “corro” no es un sistema panóptico en sí, sino que su configuración como tal depende del uso y función que se le otorgue a dicha disposición.

- e. El descanso obligado: Otra de las prácticas que se puede distinguir como constitutivas del poder disciplinador de los cuerpos es la imposición de momentos y espacios fijos, en los que los alumnos deben descansar. La hora de la merienda, en la institución observada, es considerada el momento de descanso obligatorio (aunque los alumnos sólo estén una o dos en la escuela y no hayan realizado ningún tipo de actividad intensa).

Asimismo, este descanso solicita una determinada configuración del cuerpo: ojos cerrados, profundo silencio, brazos sobre la mesa y la cabeza recostada sobre los mismos. Lejos de configurarse este espacio de la merienda para el intercambio grupal, espontáneo, libre, parece estar prohibida dicha dinámica.

Es posible observar que existe un cúmulo de prácticas naturalizadas e instaladas en las aulas que muchas veces pueden entrar en contradicción con los lineamientos y objetivos que proponen los lineamientos curriculares vinculados a la formación personal y social.

Probablemente, ningún docente del nivel refutaría ni cuestionaría los principios que se exponen en el diseño curricular como propósitos organizadores y centrales en los procesos de socialización. Sin embargo, es posible advertir que se ha instalado en la cultura escolar ciertas prácticas que reproducen, ahora sí, de forma inconsciente, oculta, silenciada, un fuerte disciplinamiento.

Siguiendo el posicionamiento de Kantor, el autoritarismo no es exclusivo de la escuela primaria, el nivel infantil no está exento del mismo. Sin embargo sus prácticas

están encubiertas bajo estructuras y esquemas que a simple vista resultan de gran ingenuidad y ternura (canciones, cuentos, juegos) pero que en muchas ocasiones su contenido es de orden fuertemente disciplinador e impositivo, y generalmente de carácter inconsciente. Esta característica las constituye en doblemente peligrosas.

La esencia de las prácticas analizadas, evidencia una manipulación del cuerpo infantil que se educa, que obedece y se le da forma, se trata de un cuerpo dócil, maleable, - desde una perspectiva foucaultiana- que permite un control minucioso del cuerpo del niño, un disciplinamiento.

6. A modo de cierre

Las prácticas analizadas se encuentran lejos de promover el alcance de los propósitos expuestos en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, vinculados a la formación personal y social (mencionados anteriormente). Los procesos de socialización a nivel explícito se vinculan con nociones referentes al desarrollo de la autonomía, confianza, iniciativa, expresión, democracia, diversidad y respeto de los derechos. Sin embargo, las prácticas no coinciden con tales principios y de forma contraria éstas conllevan a un “aplastamiento” de los sujetos, coartando su libertad y autonomía, en búsqueda constante por el control.

Si bien las prácticas expuestas son resultado de una observación sistemática en una escuela, éstas suelen repetirse con modalidades similares en las aulas de educación infantil, configurándose como tradiciones instaladas. No existe un proceso reflexivo sobre las consecuencias de las mismas y simplemente se realizan porque “así se ha hecho siempre”.

Es por ello, que se precisa promover en la formación y en las prácticas docentes instancias que posibiliten un mayor nivel de conciencia sobre los valores y concepciones subyacentes de estas acciones cotidianas.

Debemos quitar la ingenuidad y “hacer hablar” a dichas prácticas tan fuertemente instauradas como los trenes, las “canciones disciplinadoras”, los momentos prefijados de “descanso”, la necesidad imperativa de silencio y de la “correcta” postura del cuerpo, a fin de actuar acorde a los principios declarados. El primer paso es visibilizar lo que subyace en estas tradiciones y prácticas altamente disciplinadoras, para luego replantear la elección conciente en el uso de desuso de las mismas.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. y King, N. (1985). *¿Qué enseñan las escuelas?* En J. Sacristán, y Pérez Gómez, A: *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Barcena, A. (1998). *Ideología y Pedagogía en el jardín de Niños*. México: Océano.
- Butler, J. (2003). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. y Penna. A. (1983). *Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum*. En H. Giroux y D. Purpel, *The Hidden Curriculum and Moral Education* (pp. 100-121). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Hernández, F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Cooperación Educativa*, 51, 21-26.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. París: UNICEF.
- Kantor, D. (1998). *Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra. La Obra para la educación inicial*, 3(10), 1-6.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Revista de Sociología*, 73, 127-152.
- Mendes, H. y Milstein, D. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (2005). Destinos de la infancia y de los educadores: hiper y desrealización. *La educación en tiempos débiles e inciertos*, 6, 235-247.

El papel de las concepciones del profesorado en el desarrollo de la orientación educativa

Elena Artieda Yusta¹

Elena Arimón Jiménez²

Marta Cerdán Arche³

Beatriz Ituero García⁴

1. Introducción

El presente estudio pretende analizar el poder de las concepciones y creencias que prevalecen en la configuración de la realidad educativa en la sociedad española del siglo XXI, en concreto en la labor de la orientación educativa. Para ello se ha administrado un cuestionario a docentes de centros educativos de España con el objetivo de contrastar hipotéticas diferencias en sus representaciones y concepciones acerca de distintos aspectos que inciden en la educación.

Es innegable que los centros educativos se conforman como un espacio privilegiado para el aprendizaje de contenidos y competencias, no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional y social. Además, estos deben ofrecer y dar una respuesta educativa acorde a la diversidad del alumnado. Sin embargo, las evidencias de la realidad educativa española, en concreto referidas a las tasas de fracaso escolar, muestran que el sistema educativo actual presenta una serie de carencias que llevan a una serie de interrogantes que es preciso formular: ¿Qué factores influyen en la práctica educativa? ¿Cuáles son los elementos del cambio? De la misma manera, asumiendo que la orientación educativa

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: elena.artieda@gmail.com

² Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: elena.arimon@hotmail.com

³ Graduada en Psicología por la Universidad Pontificia de Comillas. Máster en Formación del Profesorado: Orientación Educativa. Email: marta.cearche@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Psicología Educativa. Email: beatriz.ituero@gmail.com

resulta clave en los procesos de cambio educativo Monarca (2011), cabe preguntarse cuál es el papel de la misma a este respecto y qué tipo de obstáculos se encuentra para implementarse con toda la potencialidad para la cual fue creada.

Para poder dar una respuesta es imprescindible conocer las distintas concepciones que prevalecen en los agentes educativos. Para ello, a través de la revisión del marco teórico y del análisis de los datos obtenidos en un cuestionario aplicado a un grupo de docentes, se pretende una aproximación a la realidad educativa actual, teniendo en cuenta las diversas concepciones, predisposiciones y problemáticas de los distintos agentes educativos. Estos aspectos son fundamentales y se deben conocer desde la orientación para así actuar en consecuencia, pues sólo partiendo de las concepciones y creencias se podrá realizar un cambio profundo en las prácticas educativas.

2. Fundamentos teóricos

La orientación educativa y el modo de concebirla han ido sufriendo importantes cambios. Años atrás, el “modelo clínico” fue el que predominó, centrándose éste en el diagnóstico de los déficits individuales y en el diseño de estrategias de intervención a llevar a cabo por los docentes posteriormente (Bolívar, 2006a). Actualmente hay autores que definen la orientación educativa como un proceso continuo y sistemático que se debe centrar en la prevención y en el desarrollo integral de la persona, siendo fundamental que se impliquen los diferentes agentes educativos y sociales (Grañeras y Parras, 2009). En este sentido, la colaboración de las familias, así como de toda la comunidad, se vuelve indispensable en esta labor del profesorado (Bolívar, 2006b; Echeita et al. 2013).

Sin embargo, esta relación entre diferentes miembros de la comunidad educativa, como bien indican Luna y Martín (2011), está profundamente mediada por las concepciones que dirigen la práctica educativa. Por ello, desde un modelo de colaboración, conocerlas será una de las primeras variables que se tienen que valorar desde la orientación para desarrollar un trabajo sistemático y eficaz.

En este sentido, en lugar de «intervenir en» las escuelas, se entiende que el orientador debe «trabajar con» ellas. Existe una concepción más amplia de la orientación educativa, de acompañamiento y colaboración, tanto para la resolución de problemas como para el desarrollo de programas (Bolívar, 2006a). Siguiendo al autor recién mencionado, esta colaboración supone crear una relación de igualdad entre el orientador u orientadora y

el resto de la comunidad educativa, para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación.

Es por ello que para que pueda ejercer un adecuado asesoramiento a los demás docentes y logre incidir en sus modos de hacer, será pertinente que tenga en cuenta el conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesorado: experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento general y didáctico del contenido práctico, estrategias de enseñanza, implicación afectiva, motivación por seguir aprendiendo, trabajo en equipo, etc. (Day, 2005).

En resumen, construir una nueva concepción de educación y cultura democrática supone promover un proceso de mejora escolar en los centros a través de la colaboración, el compromiso y la autonomía por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, reconstruir lugares y espacios atrapados por la burocracia, el trabajo individualista y la toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración, no es tarea fácil (Bolívar, 2006a). En este sentido, el siguiente artículo se centra en un aspecto imprescindible para el cambio de la práctica educativa como es la toma de conciencia sobre las creencias y concepciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Metodología

Para poder aportar un conocimiento más preciso acerca de las concepciones que subyacen a la práctica docente, hemos suministrado un cuestionario con 16 ítems a un grupo de 20 docentes, algunos en formato de preguntas abiertas y otras en formato de escala Likert (valoración 1 a 5), con dos apartados principales para explorar los diferentes aspectos de la realidad educativa.

El primer apartado analiza una serie de variables relacionadas con las características formativas y laborales: formación previa, centro de estudios, formación didáctica posterior, datos del puesto del trabajo, años trabajados, materias impartidas, situación administrativa actual, etc. Y un segundo apartado donde se indaga acerca de las “concepciones” en torno a cinco temas: a) concepciones del profesorado sobre educación, b) éxito-fracaso escolar y problemática diaria, c) atención a la diversidad, d) orientación educativa y e) formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

3.1. Contextualización

El presente trabajo se realiza en España, analiza las concepciones de 20 profesionales de la educación de la Comunidad de Madrid. Se trata de docentes de Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria públicos, así como de un colegio privado-concertado. Hay docentes de todas las etapas educativas: Infantil (0-6 años), Primaria (6-12 años), Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años).

Entre los participantes, la mayor parte son mujeres, con edades comprendidas entre los 27 y los 55 años. Hay gran variedad en cuanto a experiencia docente, desde los 3 hasta los 33 años de antigüedad. Respecto a la situación laboral, 12 son funcionarios, 2 interinos y 6 personal laboral. En cuanto a la formación inicial, hay 14 docentes con formación en Educación y Pedagogía y 6 docentes especialistas en materias específicas (por ejemplo, Geografía e Historia). De estos últimos, 4 de ellos tienen el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y formación complementaria en aspectos pedagógicos.

Asimismo, es importante destacar que el presente estudio se contextualiza en una situación legislativa inestable (Bolívar, 2004), que se encuentra en constante cambio, lo que genera una dificultad más añadida a los diferentes desafíos escolares. La última ley aprobada, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ha supuesto otro cambio más que ha aumentado las tensiones y que sin duda ha influido en la práctica educativa que se desarrolla en los centros. Entre otros aspectos, la ley actual provoca que la práctica educativa se vea atada a las formas y contenidos de las evaluaciones externas, que se transforma en un «adiestramiento» que quita tiempo para otro tipo de actividades, contenidos, interacciones y aprendizajes más significativos para los estudiantes (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

4. Resultados y análisis

En este apartado se exponen y se analizan los resultados obtenidos a partir del cuestionario, englobados en los cinco apartados correspondientes a los principales temas que aborda el cuestionario, tal como se explicó anteriormente.

4.1. Concepciones del profesorado sobre educación.

En cuanto a las concepciones que tiene el profesorado entrevistado, se ha encontrado que la mayor parte mantiene un paradigma de aprendizaje que entiende al alumnado como activo y constructor de sus propios aprendizajes.

La mayoría de docentes sostiene una idea de desarrollo global, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos y los elementos morales, emocionales y sociales del individuo, frente a una minoría que relaciona el desarrollo exclusivamente con los aspectos académico-cognitivos. Estos últimos docentes defienden un paradigma de transmisión, donde el alumnado es un mero receptor de información.

4.2. Éxito-fracaso escolar y problemática diaria

Las respuestas de los docentes en relación al éxito-fracaso escolar y a la problemática diaria que identifican en sus prácticas se categorizaron en función de si se realizaban atribuciones internas o externas de las mismas.

Los resultados muestran que el profesorado tiene una tendencia marcada a relacionar los problemas escolares a causas externas. En este sentido, únicamente un grupo pequeño de docentes realizan una atribución interna de estos problemas, mientras que la mayoría utilizan atribuciones externas, ligadas a la familia (falta de implicación o desinterés), al propio estudiante (dificultades de carácter individual relacionadas con capacidades, motivaciones o disciplina) o a la Administración (falta de recursos, burocracia o excesiva ratio de alumnado).

En cuanto al tipo de atribución que establecen los docentes del éxito-fracaso escolar, existe una mayor atribución a aspectos internos cuando se habla de éxito que cuando se habla de fracaso. Aun así, se mantiene en los dos casos una mayor atribución externa, otorgándole similar peso al alumnado y a su familia.

Siguiendo a Bolívar (2006a), se puede encontrar una justificación de estos resultados en el entramado de factores que conforman la experiencia previa de los docentes encuestados y fomentado, en su gran mayoría, por una falta de formación pedagógica específica.

4.3. Atención a la diversidad

Prácticamente la totalidad de profesorado entrevistado considera que «atender a la diversidad» es atender de la forma más individualizada posible al alumnado, independientemente de sus características. Esta concepción va en consonancia con una personalización de la enseñanza-aprendizaje dirigida hacia todo el alumnado (Sampascual, Navas y Castejón, 2005). Sin embargo, parece que las respuestas indican que a nivel teórico el profesorado conoce qué es atender a la diversidad, pero no tanto en su práctica diaria, pues la respuesta educativa que dicen ofrecer en los centros no parece estar atendiendo correctamente las diferencias individuales en todos los casos. De ahí que las atribuciones que hacen de los obstáculos para atender a la diversidad sean de carácter externo más que interno, ya que pocos docentes atribuyen esos problemas a factores internos relacionados con falta de implicación, formación o metodología inadecuada del profesorado. En este apartado, la familia no aparece mencionada en ningún momento y sí son mencionados aspectos como la falta de recursos, la alta ratio de estudiantes por clase o los aspectos burocráticos y administrativos.

En relación a la responsabilidad sobre la atención a la diversidad, la mitad de los profesionales destaca que ésta recae principalmente en el equipo docente, siendo un grupo más pequeño el que hace referencia a la comunidad educativa en su conjunto y un grupo minoritario el que señala a la Administración como principal responsable. Basándose en un modelo de colaboración, la orientación y la atención a la diversidad no deben ser tareas exclusivas del orientador, orientadora u otros profesionales de apoyo educativo, sino que debe existir una corresponsabilidad de toda la comunidad educativa (Grañeras y Parras, 2009).

4.4. Orientación Educativa

Los resultados muestran que la figura del orientador educativo está muy bien valorada y el grado de satisfacción con su actuación es elevado. Se ofrecen diferentes razones para justificar esta valoración: “es básico, para la organización de los centros educativos”, “están más preparados para atender a las dificultades de los alumnos”, “ayudan, acompañan, colaboran y proponen”, o porque “es imprescindible para la atención a la diversidad”.

En relación a las funciones o tareas que los entrevistados consideran que la orientación debe desarrollar, prevalecen las relacionadas con el asesoramiento al profesorado, la evaluación y atención de alumnado con dificultades y el asesoramiento a familias. En menor medida se le atribuyen funciones relacionadas con la Orientación Académica y Profesional, ayuda en la realización de planes y ajuste de programaciones, docencia o asesoramiento en materia de resolución de conflictos en el centro. Estos datos confirman que, aunque actualmente hay una transición hacia un modelo de colaboración entre profesionales de la educación, todavía quedan resquicios del modelo clínico que ha primado durante muchos años como ya indicaba Bolívar (2006a). Así, vemos que aunque hay algunos docentes que plantean un modelo de colaboración con el orientador, que “se coordina”, “colabora”, o “trabaja conjuntamente”, la mayoría plantea un modelo más unidireccional donde es el orientador u orientadora quien “trata”, “detecta” o “evalúa” a estudiantes con dificultades y quien se relaciona con sus docentes y familias (Bolívar, 2006a; Grañeras y Parras, 2009).

4.5. Formación inicial y formación permanente

En primer lugar, la satisfacción con la formación inicial es elevada. Sin embargo, aunque la sensación de competencia para atender a la diversidad es mayor que la formación recibida, ambos niveles, competencia y formación, descienden en los docentes especialistas en áreas específicas poco formados en aspectos pedagógicos.

Asimismo, existe una escasa relación entre el grado de satisfacción en la formación, que es elevado, y la valoración de la formación inicial en atención a la diversidad, que es baja. Ello indica que los docentes no valoran la atención a la diversidad como un elemento fundamental a incluir en la formación inicial.

Por otro lado, en relación a la formación permanente, la satisfacción obtenida es también elevada y se constituye como una necesidad y una demanda importante por parte del profesorado. Como indica Veluz (2009), la formación permanente es un aspecto fundamental para la calidad educativa, permitiendo promover la reflexión y el cuestionamiento de las propias prácticas y concepciones, favoreciendo el desarrollo profesional y la mejora educativa. Por lo tanto, desde la orientación este debe ser un importante objetivo en su labor directa con el docente e indirecta con el alumnado.

5. Conclusiones

Son muchas las conclusiones que de este trabajo se pueden extraer. En primer lugar, se pone de manifiesto la importancia de analizar las concepciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa para así poder adaptarnos adecuadamente a cada contexto. A partir de las concepciones identificadas, es importante destacar la necesidad del cuestionamiento por parte de los agentes educativos de sus concepciones implícitas en la práctica docente (Echeita y Ainscow, 2011). Adaptarse a la diversidad existente en los centros educativos es prioritario, pues no existe una receta mágica universal y es necesario un importante grado de reflexión al respecto.

En relación a la respuesta educativa a la diversidad, los resultados demuestran que no es del todo adecuada. En esta línea, el modelo clínico de la orientación, la baja colaboración con las familias, así como la tendencia por parte del profesorado a atribuir a causas externas los obstáculos que surgen en el proceso educativo, lleva a una respuesta educativa poco ajustada. Asimismo, no podemos obviar el papel que juega la Administración como reguladora de la acción educativa. En el contexto actual, los cambios que se vienen dando en las últimas décadas, a nivel global y local, intensifican las tensiones relacionadas con la educación y con la escuela (Monarca, 2015). Estas exigencias, bajo una apariencia de neutralidad técnica, resultan con frecuencia incompatibles con el proyecto ético de inclusión y ciudadanía (Susinos, 2009).

En suma, debemos preguntarnos si realmente el sistema educativo español es el resultado de un proceso de deliberación democrático que defiende la dignidad y la igualdad de las personas como derechos inalienables (Echeita y Simón, 2013). Vivimos tiempos de cambios y como tales se torna imprescindible para todos los profesionales educativos tener presente el modelo de profesional reflexivo defendido por Schön (1992), reflexionar sobre nuestras concepciones y el trasvase que de ellas hacemos a la práctica es fundamental para cuestionarla y mejorarla.

Así, desde el modelo de orientación actual de carácter global y preventivo, resulta necesario conocer las concepciones que subyacen a la práctica educativa del profesorado, de tal forma que los orientadores puedan, desde su labor, tomar como punto de partida esas actitudes para que la colaboración sea eficaz.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1) 1-22.
- Bolívar, A. (2006a). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En. A. Martínez (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 75-102). México: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar, A. (2006b). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G y Simón C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval, y H. Monarca. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp.15-34). Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE de 10 de diciembre del 2013, núm. 295).
- Luna, M. y Martín, E. (2011). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741657>

- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22(2), 219-225.
- Monarca, H. (Coord.) (2015). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. L. (2005). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC. (Versión original, 1982).
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Veluz, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPe-UNESCO).

Asesoramiento del Departamento de Orientación para la mejora de la solución de problemas matemáticos

Álvaro Casado-Minero¹

1. Introducción

En este trabajo se presenta un proceso de asesoramiento realizado por el Departamento de Orientación (D.O) de un Instituto de Enseñanza Secundaria para abordar una demanda relacionada con el bajo rendimiento de los estudiantes de 1º y 2º ESO en la solución de problemas matemáticos.

La demanda se asume desde el D.O procurando implicar en ella a todo el Departamento de Matemáticas, con el objetivo de fomentar el trabajo en equipo del profesorado, la reflexión en torno a cómo se enseña al alumnado y la coherencia dentro del departamento en este aspecto. En este sentido, la propuesta de actuación del D.O se basa en fomentar la reflexión conjunta dentro del Departamento de Matemáticas en relación a cómo se enseñan a resolver los problemas matemáticos en ESO y Bachillerato. De la misma manera, se implica de forma directa al profesional de Pedagogía Terapéutica y al profesor del ámbito científico-tecnológico, y se trabaja en coordinación con el Jefe de Estudios.

En el proceso son clave elementos como: compartir espacios y tiempos de reflexión dentro del departamento en relación al tema; realizar un asesoramiento mediado por las programaciones didácticas y el currículo básico y las propias prácticas docentes; promover cambios prácticos a nivel de aula; fomentar la presencia del Jefe de Estudios en las reuniones del Departamento de Matemáticas y/o el traspaso continuo de información con éste; establecer una coordinación familia-escuela que permita la colaboración de éstas en el

¹ Graduado en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Psicología de la Educación y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: alvarorafaelcasado@gmail.com

progreso educativo de sus hijos/as; y mantener informada a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y al Claustro de los cambios generados gracias a la reflexión e innovación curricular derivada del trabajo en equipo y coordinado, con el objetivo de animar a perpetuar este tipo de prácticas en el centro.

Se asume el papel clave de orientadores y orientadoras para la dinamización de los procesos de reflexión-acción con los docentes para que produzcan cambio en todo el departamento y en las aulas. En este sentido, partimos de una relación simétrica y de colaboración (Grañeras y Parras, 2009; Sampascual, Navas y Castejón, 1999), en la que los encuentros deben producirse desde un plano de respeto y comprensión mutua.

2. Marco teórico y normativo del asesoramiento

La demanda antes mencionada se enmarca dentro del ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, entre las funciones que se otorga al Departamento de Orientación, según la Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, éste es uno de los tres grandes ámbitos de intervención del mismo.

Asimismo, aunque el artículo 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria (Real Decreto 83/1996) establece que las funciones del DO deben asumirse colegiadamente con carácter general por todos sus miembros, al profesional de pedagogía y psicología le corresponde, entre otros aspectos, “colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje” (Resolución de 29 de abril de 1996).

Normativamente queda más que justificada la importancia del apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el ámbito de la orientación educativa. Asimismo, teóricamente, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje con la atención a la diversidad como fin principal, es considerado un ámbito de gran relevancia dentro de la función orientadora (Bolívar, 2006; Grañeras y Parras, 2009; Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

En este sentido, el apoyo en relación al currículo resulta clave en la atención a la diversidad. Y como señalan Grañeras y Parras (2009), para atender mejor a ésta deben priorizarse las adaptaciones curriculares generales y grupales sobre las demás. De hecho, esta propuesta de intervención se guía por estos principios. Así, siguiendo la lógica de la

teoría de la actividad (Cole y Engeström, 2001), en todo proceso de asesoramiento podemos considerar un objeto mediador como clave para el entendimiento mutuo. En este caso, se considera relevante el uso de las programaciones didácticas y del currículo ordinario como elemento clave en la mediación de la innovación que se promueve, que además servirá para recoger institucionalmente los cambios que vayan sucediendo. En este sentido, estaremos fomentando la utilidad percibida de este documento por parte del profesorado, documentos que muchas veces se utilizan como un “corta y pega” (Monarca, 2015), y así se estará contribuyendo a la institucionalización de la mejora.

Además, para el abordaje de la demanda se optará por promover procesos de reflexión sobre la acción (Schön, 1992), compartidos por el equipo docente del Departamento de Matemáticas que permitan mejorar sus prácticas en su conjunto, dentro de un trabajo que se puede asemejar al que se produce en las comunidades profesionales de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011; Murillo, 2012). Este hecho es imprescindible para poder generar coherencia en las formas de enseñanza de las matemáticas a lo largo de la escolaridad del alumnado, facilitando así el aprendizaje, puesto que la mejora de la enseñanza se potencia en el momento en que un equipo docente trabaja en torno a un proyecto común (Bolívar, 2006). Por tanto, se parte de la idea de que todo cambio organizativo, como las estructuras de colaboración docente, debe focalizarse directamente en aspectos didácticos y que, asimismo, la labor como orientadores es de apoyo al establecimiento de relaciones de cooperación entre el profesorado y de fomento de la reflexión sobre su propia práctica como forma de innovación (Domingo, 2005). Considerar y reforzar esta perspectiva organizativa también ayuda a mejorar la atención a la diversidad (Grañeras y Parras, 2009). La mejora escolar se sitúa en este sentido, “entre la acción institucional y el trabajo en el aula” (Bolívar, 2006, p.76).

Por otro lado, como ya se ha adelantado en la introducción, será muy relevante cuidar la relación que se establezca con el profesorado. Desde la orientación, es importante que se fomente una relación colaborativa con los demás profesionales en estos procesos de trabajo en equipo, no tratando de imponer su punto de vista, sino construyéndolo en conjunto. Se trata de “trabajar con”, entendiendo al orientador como un facilitador de los procesos de mejora (Bolívar, 2006). De esta manera, es fundamental guiarse por un modelo de asesoramiento constructivista y colaborativo que busque establecer relaciones horizontales, que persiga empoderar a los docentes y fomentar su autonomía, y que posea

un enfoque sistémico y contextualizado de la realidad (Grañeras y Parras, 2009; Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

3. Elementos a considerar en relación a la enseñanza para la resolución de problemas matemáticos

En relación a la demanda para la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, es importante considerar algunos aspectos teóricos que sirvan para guiar el proceso de asesoramiento y la actuación docente en el aula.

Siguiendo a Alonso-Tapia (2012a) y a Fuchs y Fuchs (2001), se podrían resumir genéricamente los elementos clave del contexto que debe generar el profesorado para la enseñanza de las matemáticas (algunos aplicables a otras asignaturas). Estos implicarían la actuación del profesorado desde la prevención primaria y serían: activar la curiosidad antes del tema, clarificar los objetivos a trabajar, valorar y desafiar el hecho de aprender durante la ejecución, asegurar los prerrequisitos de aprendizaje ante un nuevo contenido, ayudar a ir paso a paso, explicitar los razonamientos (paso previo para la interiorización por parte de los alumnos), usar apoyos visuales, estructurar el tiempo y los ritmos de clase, facilitar la autorregulación de los procesos aprendidos y posibilitar la realización de prácticas.

Si se concretan estos elementos en lo relativo a la enseñanza para la resolución de problemas matemáticos, es posible destacar tres elementos: la importancia de la representación y la planificación del problema, el aprendizaje estratégico a través del uso de elementos metacognitivos para la resolución de los mismos (además de la planificación ya señalada, la ejecución y la revisión) y la importancia de la cesión del control del profesorado al alumnado para fomentar una competencia autónoma en estos últimos. Estos tres aspectos, perfectamente podrían ser tres elementos a evaluar desde el Departamento de Matemáticas y a fomentar su enseñanza si se detectan dificultades en los mismos.

La representación del problema tiene que ver con la capacidad que tiene el alumnado de comprenderlo (comprensión lectora) y de comprender determinados conceptos matemáticos. En este sentido, habría que valorar la capacidad de comprensión lectora del alumnado y, sobre todo, lograr que construya modelos mentales de las situaciones que debe resolver. Para ello, se pueden fomentar distintas estrategias para la representación inicial de los problemas matemáticos en función de su tipo: representación mediante simulación (visual), representación lineal o tabular (Alonso Tapia, 2012a). En definitiva, el

alumnado debe ser capaz de resumir los datos relevantes del problema, mostrando así una representación clara del mismo.

La mayor parte de las dificultades de aprendizaje en la resolución de problemas matemáticos se encuentra en su abordaje estratégico, es decir, en las capacidades metacognitivas (planificación, ejecución y revisión) de resolución de los mismos (Alonso Tapia, 2012a; Barberà, 1997). En este sentido, es importante el modelado por parte de profesorado para la resolución de los problemas matemáticos. Modelado que muestre al alumnado como planificar el problema y plantearse los objetivos, como ejecutarlo supervisando constantemente lo que se hace en función de los objetivos iniciales y cómo finalmente se revisa.

Para ello, resulta apropiado seguir el proceso que Alonso Tapia (2012b) describe cuando se refiere a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El modelo es sencillo: se modela la actuación (se ejecuta y se regula externamente el proceso), se pregunta al aprendiz por lo que se ha hecho (se trata así de que éste no solo adquiera conciencia de lo realizado sino, además, fomentar la transferencia), después se moldea el proceso (ejecución por parte del aprendiz y regulación tanto externa como interna) hasta que el estudiante se apropia del mismo (ejecución por parte del aprendiz y regulación interna). Tener en cuenta este proceso a lo largo de un mismo curso académico es clave para ir dotando de autonomía al alumnado. Pero también lo es dentro del propio Departamento de Matemáticas, donde deberán mantener una coordinación clara en lo que respecta a la cesión gradual del control a lo largo de los distintos cursos académicos en relación a la resolución de los problemas matemáticos por parte del alumnado. Sin duda, dentro de un mismo curso académico y a lo largo del progreso del estudiante por los distintos cursos, el modelado cada vez será menor y mayor la autonomía del alumnado.

4. En definitiva

Con la propuesta de trabajo y el marco teórico y normativo que la sustenta, se pretende además de lograr los objetivos concretos que se plantearán posteriormente, reforzar la visión del orientador como asesor y gestor de cambios (Bolívar, 2006), que promueve actuaciones preventivas y sistémicas colaborando en equipos docentes de manera horizontal (Grañeras y Parras, 2009); el fomento del trabajo en equipo del profesorado, promoviendo la coherencia en las formas de enseñar y la mejora educativa a

través de procesos de reflexión conjunta, como factor de calidad de la enseñanza (Echeita et al. 2013; Marchesi y Martín, 2014); y, en este sentido, la innovación educativa por parte del profesorado empleando el poder que tiene el contraste de sus propias prácticas y opiniones.

Todas las actuaciones que se proponen se llevarán desde un modelo de liderazgo organizativo (Monarca, 2013), empleando los órganos de coordinación docente recogidos en el Reglamento Orgánico de los Institutos de Secundaria (Real Decreto 83/1996 de 26 de enero), principalmente: Departamento de Matemáticas, donde se desarrollará el trabajo continuo; las juntas de evaluación de profesores de grupo, para utilizar los resultados académicos del alumnado como uno de los indicadores de evaluación de la propuesta; y la CCP, para informar de los progresos con la perspectiva puesta en la consolidación del trabajo en equipo del profesorado a nivel de centro. Asimismo, colaborar con el Jefe de Estudios será clave, así como mantener informado al Claustro.

5. Objetivos

Generales

- Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la resolución de problemas matemáticos.
- Promover el trabajo en equipos docentes como forma de mejora de la calidad educativa.

Específicos

Relacionados con el profesorado del Departamento de Matemáticas

- Favorecer la coherencia y coordinación en la enseñanza de las matemáticas dentro del departamento.
- Favorecer la implicación y coordinación interdisciplinar, trabajando con el DO (PT, profesor del ámbito científico-tecnológico y orientador) e implicando al Jefe de Estudios.

Relacionado con el profesorado en su conjunto

- Mantener informados a la CCP y al Claustro del proceso y los progresos conseguidos.

Relacionado con el alumnado

- Mejorar su aprendizaje para la resolución de problemas matemáticos.

Relacionados con las familias

- Fomentar la coherencia y coordinación educativa escuela-familia en relación a la enseñanza para la resolución de problemas matemáticos.

6. Estrategia de intervención

La estrategia de intervención que se plantea se divide en las siguientes fases: sensibilización, diagnóstico, formación, planificación y aplicación o desarrollo de la estrategia. En dos apartados posteriores a éste se considerarán también los aspectos relativos a la evaluación y seguimiento de la propuesta, así como a su institucionalización.

Se presenta la estrategia de intervención en forma de tabla, en la que se refleja para cada fase: objetivos; responsables y destinatarios; actividades principales a llevar a cabo; estructura organizativa y/o espacio en el que se realizarán; y momento del curso académico que se estipula su desarrollo.

Tabla 1. Estrategia de intervención

Fase	Objetivos	Responsables y destinatarios	Actividades	Dónde	Cuándo
Sensibilización	Compartir la necesidad de mejora en los procesos de E-A para la resolución de los problemas matemáticos.	<u>Responsables:</u> Orientador y profesorado de 1º y 2º ESO. <u>Destinatarios:</u> Profesorado del Departamento de Matemáticas, PT, profesor del ámbito científico-tecnológico, Jefe de Estudios.	Se comparten verbalmente los resultados de la evaluación cero y el profesorado de 1º y 2º ESO plantea el tema concreto de la resolución de problemas matemáticos. Se reflexiona sobre su propia situación junto al profesorado. Se analiza de forma conjunta la necesidad de abordarla y se decide sobre ello.	Reuniones de Departamento de Matemáticas (con presencia del Jefe de Estudios y orientador). Reunión de DO (con PT y profesor del ámbito científico-tecnológico).	Finales de octubre a principios de noviembre.
Diagnóstico	Realizar un diagnóstico más profundo en relación a los procesos de E-A para la resolución de problemas matemáticos, que	<u>Responsables:</u> DO (orientador, PT y profesor del ámbito) y profesorado del Departamento de Matemáticas. <u>Destinatarios:</u>	El profesorado que imparte matemáticas deberá evaluar concretamente mediante la observación y a través de la actividad en aula, dónde se sitúan las mayores dificultades y fortalezas de su alumnado en relación a la resolución	Aulas durante las horas de matemáticas. Reuniones de Departamento de Matemáticas	Noviembre

	además sea compartido.	Alumnado y profesorado que imparte matemáticas (incluidos PT y profesor de ámbitos); y familias.	de problemas matemáticos. Hará lo mismo con su propia actuación docente. El orientador acudirá a las aulas (priorizará 1º y 2º de ESO) con el objetivo de valorar esto mismo: dificultades y fortalezas del proceso de aprendizaje del alumnado y del proceso de enseñanza docente. Al finalizar las clases observadas por el orientador, se establecerá un pequeño intercambio de información que permita reflexionar sobre lo acontecido. En las reuniones del Departamento de Matemáticas (con todos los implicados incluidos: PT y profesor del ámbito) se establecerá un proceso que permita compartir el diagnóstico y establecer las necesidades y fortalezas. En base a este diagnóstico se establecerán conjuntamente los objetivos a seguir en relación a la formación docente que se precisa.	(incluidos: orientador, PT, profesor de ámbitos y Jefe de Estudios).
	Conocer las prácticas de ayuda al estudio de la familia en casa en relación al tema (las actividades a este respecto deben esperar a la primera reunión de tutores con las familias a finales de diciembre. Como lo consideramos diagnóstico, incluimos aquí el objetivo como tal, aunque las actividades, espacios y tiempos los señalaremos más adelante en la fase de aplicación de la estrategia).			
Formación	Mostrar que es posible realizar la enseñanza para la resolución de problemas matemáticos de manera diferente y que esto mismo se hace desde el propio centro (aprovechar las buenas prácticas internas) Mejorar las metodologías de enseñanza del profesorado de matemáticas para la resolución de	<u>Responsables:</u> Orientador y el propio profesorado en base a sus buenas prácticas y experiencia. <u>Destinatarios:</u> Todo el profesorado que imparte matemáticas (incluidos PT y profesor de ámbitos).	Principalmente será formación metodológica basada en compartir buenas prácticas docentes en base a las fortalezas detectadas por el propio profesorado, así como por parte del orientador en base al marco teórico señalado en estas líneas para contrarrestar las necesidades encontradas en el diagnóstico. Más que desarrollar esta formación de manera teórica a través de las reuniones del Departamento de Matemáticas, aunque inicialmente se de una pequeña formación, el objetivo es iniciar un proceso de reflexión-acción recursiva durante todo el curso.	Departamento de Matemáticas (con la presencia al menos de la PT, el profesor del ámbito y el orientador).
				Noviembre-diciembre y durante todo el curso, ya que la formación es continua, pues se trata de un proceso recursivo de acción y reflexión conjunta sobre ésta.

	problemas.				
Planificación de la estrategia	<p>Establecer los acuerdos necesarios para implantar la mejora (objetivos, tiempos, espacios, formas de trabajo...).</p> <p>Informar a la CCP de la puesta en marcha de la innovación.</p>	<p><u>Responsables:</u> Profesorado del Departamento de Matemáticas, orientador, Jefe de Estudios, profesor del ámbito y PT.</p> <p><u>Destinatarios:</u> Serán todas aquellas personas con las que de un modo u otro se cuenta e incide la propuesta (alumnado, profesorado y familias).</p>	<p>En base a las necesidades y fortalezas encontradas, así como a la formación, se priorizarán los objetivos de mejora. Hay que tener en cuenta que, según el estado de cada docente, estos objetivos serán diferenciales para cada uno, pero persiguiendo uno común: la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos en base a las estrategias y formas de actuación compartidas durante la formación (que es continua), que se basa en el marco teórico planteado en este caso.</p> <p>Se establecerán los tiempos, espacios y formas de trabajo (por ejemplo: reuniones semanales/ quincenales en la hora de reuniones del Departamento de Matemáticas, tomar siempre acta y compartirla online con todos, tener un moderador...).</p> <p>Asimismo, una vez acordado y planificado el proceso de mejora, se informará a la CCP del mismo con la intención de iniciar un primer contacto formal para mantener al tanto de los progresos a todos los departamentos y a la dirección.</p>	<p>Reuniones del Departamento de Matemática (con la presencia del PT, el profesor del ámbito, el orientador y el Jefe de Estudios.</p> <p>Última CCP del primer trimestre.</p>	Diciembre.
Aplicación de la estrategia Proceso de reflexión acción continua	Llevar a cabo la mejora en el aula.	<p><u>Responsables:</u> Profesorado que imparte matemáticas y orientador.</p> <p><u>Destinatarios:</u> Alumnado (y profesorado con el objetivo de consolidar el trabajo en equipo en el departamento como forma de mejora de la calidad educativa).</p>	<p>La actividad principal de la aplicación de la mejora es el establecimiento y consolidación de procesos de reflexión-acción compartida por parte de todos los docentes que imparten matemáticas. En éstos es clave el apoyo del orientador cediendo el control lo máximo posible. También es relevante el apoyo del orientador observando en el aula (sobre todo en aquellas con más dificultades) y estableciendo pequeños momentos de reflexión sobre y durante la acción docente. En este sentido, si el apoyo</p>	<p>Aulas durante las horas de matemáticas</p> <p>Reuniones del Departamento de Matemáticas (incluidos: orientador, PT, profesor de ámbitos y Jefe de Estudios).</p>	Segundo y tercer trimestre.

			del PT se realiza en aula, será útil la reflexión y planificación compartida entre ambos docentes en relación a su actuación.		
			Es importante que los aspectos clave de las reuniones queden registrados en actas y que se trabaje en base a las programaciones didácticas.		
Reuniones con tutores	Favorecer la coordinación familia-escuela.	<u>Responsables:</u> Orientador y/o Jefe del Departamento de Matemáticas. <u>Destinatarios:</u> Tutores de ESO y Bachillerato.	Coordinación con los tutores a través de las reuniones de tutores con el orientador, para mantenerles informados de los progresos y formas de hacer implementadas y así lograr que exista cierta coherencia entre el apoyo a los estudios que ejercen algunas familias con sus hijos y la forma de trabajar por la que abogamos, ya que los tutores tendrán contacto directo con las familias. Con informar una vez al mes sería suficiente y podríamos invitar a las reuniones al Jefe del Departamento de Matemáticas.	Reuniones de tutores.	Segundo y tercer trimestre.
Coordinación con familias	Favorecer la coherencia entre familia y escuela en la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos.	<u>Responsables:</u> Tutores de ESO y Bachillerato, y orientador. <u>Destinatarios:</u> Familias.	Destacamos dos actividades: a. Pequeña formación a las familias durante la primera reunión de evaluación con los tutores para explicar, al menos, el uso de estrategias metacognitivas a la hora de resolver problemas matemáticos y entregarles una guía de ayuda. También plantearíamos una formación más profunda pero totalmente voluntaria, por lo que no todas las familias acudirían. b. Contactos a través de las reuniones trimestrales de los tutores con las familias, las cuáles pueden ser aprovechadas para hacer un pequeño diagnóstico (inicial en la primera y continuo en las demás) para saber si	Reuniones de evaluación trimestrales con las familias. Espacio para la formación (por ejemplo, el de la Asociación de Familias del Alumnado -	Segundo y tercer trimestre.

			ayudan o no a sus hijos con las tareas de matemáticas y cómo lo hacen; así como para mantener cierta coherencia en base a la formación recibida.	AFA-).	
Información a la CCP.	Informar de los progresos acontecidos y favorecer el trabajo en equipo del profesorado y la reflexión -acción conjunta en otros departamentos a largo plazo.	<u>Responsables:</u> Orientador, Jefe del Departamento de Matemáticas y Jefe de Estudios. <u>Destinatarios:</u> Miembros de la CCP: jefes de departamento, director y Jefe de Estudios.	Incluir en el orden del día de al menos una CCP al mes el tema de la innovación en el área de matemáticas e informar en las reuniones de los avances que van aconteciendo. Generando una visión positiva de lo que implica el trabajo en equipo coordinado.	Reunión de la CCP.	Segundo y tercer trimestre.
Información al Claustro	Favorecer el trabajo en equipo del profesorado y la reflexión-acción conjunta a largo plazo en el centro.	<u>Responsables:</u> Profesorado del Departamento de Matemáticas, orientador, profesor del ámbito y Jefe de Estudios (de éstos, uno puede ser el que “lleve la voz”). <u>Destinatarios:</u> Claustro de profesores.	Al menos en la última reunión de Claustro del curso, podrá informarse sobre los progresos acontecidos gracias a la reflexión-acción conjunta, con el fin de abrir un debate en torno a esta práctica y tratar de que otros departamentos también la lleven a cabo. Hay que tener en cuenta que, a través de los jefes de departamento, el profesorado ya ha ido recibiendo la información del proyecto, por eso planteamos esta única reunión final con el Claustro.	Claustro.	Tercer trimestre.

7. Seguimiento y evaluación

En la siguiente tabla se refleja el proceso de evaluación que planteamos en relación a los objetivos específicos.

Tabla 2. Seguimiento y evaluación

Objetivo	Indicador	Modo de evaluación
Favorecer la coherencia y coordinación en la enseñanza de las matemáticas dentro del departamento.	<p>Aumento de las reuniones de departamento en torno a la resolución de problemas matemáticos.</p> <p>Se producen contraste de opiniones basados en la propia práctica.</p> <p>Se ponen en práctica formas diferentes de enseñanza.</p> <p>Se llegan a acuerdos que se plasman en las programaciones didácticas.</p>	<p>Observación en las reuniones de departamento.</p> <p>Observación de la puesta en marcha en aula.</p> <p>Análisis de las programaciones didácticas.</p>
Favorecer la implicación y coordinación interdisciplinar, trabajando con el DO (PT, profesor del ámbito científico-tecnológico y orientador) e implicando al Jefe de Estudios.	<p>Asistencia a las reuniones de todos los miembros del equipo base de trabajo (profesorado del Departamento de Matemáticas, orientador, PT, profesor de ámbito científico-tecnológico y Jefe de Estudios).</p> <p>Coordinación con jefatura de estudios a través del orientador y/o Jefe del Departamento de Matemáticas cuando no viniese al as reuniones presenciales.</p> <p>Existencia de actas de las reuniones.</p>	<p>Observación y registro de asistencia en las reuniones a través del acta.</p> <p>Reflexión grupal cerca del trabajo coordinado realizado: fortalezas, dificultades encontradas, mejoras...</p>
Mantener informados a la CCP y al Claustro del proceso y los progresos conseguidos.	<p>Al menos una vez al trimestre, inclusión en el orden del día del tema de las matemáticas en las reuniones de la CCP</p> <p>Información en la CCP en relación al tema por parte del Jefe del DO y Departamento de Matemáticas.</p> <p>Información al Claustro a final de curso.</p>	<p>Revisión del orden del día y el acta del a CCP.</p> <p>Observación del transcurso de la reunión.</p> <p>Preguntas informales durante la propia reunión a los demás asistentes sobre su valoración y percepción de la utilidad del proyecto y el trabajo en equipo que se lleva a cabo.</p>
Mejorar el aprendizaje del alumnado para la resolución de problemas matemáticos.	<p>Actividades de evaluación continua.</p> <p>Calificaciones finales en matemáticas en los trimestres y en la evaluación continua.</p> <p>Mejora percibida por parte de los docentes cada trimestre.</p> <p>Mejora percibida por parte del alumnado cada trimestre.</p>	<p>Registro de notas y anotaciones por parte del docente en aula.</p> <p>Registro de actividades del alumnado.</p> <p>Análisis de las calificaciones en matemáticas en las juntas de evaluación.</p> <p>Observación en aula por parte del docente.</p> <p>Grupo de discusión trimestral en aula en que el alumnado manifieste</p>

		su opinión del progreso y/o cuestionario anónimo trimestral.
Fomentar la coherencia y coordinación educativa escuela-familia en relación a la enseñanza para la resolución de problemas matemáticos.	Asistencia de las familias a las reuniones informativas trimestrales con los tutores.	Registro para las familias en que anotan si ayudan a sus hijos en la resolución de problemas, cuándo y cómo.
	Asistencia de las familias a la formación.	Observación durante la formación.

Se debe señalar que se trata de una evaluación continua y periódica de la innovación relacionada con todos los objetivos propuestos. La evaluación final en relación al primer objetivo general señalado, sería la relativa a la evaluación continua del alumnado y sus resultados académicos, así como a la mejora en el aprendizaje percibida por ellos y el profesorado.

8. Cierre: Institucionalización

La institucionalización es clave para la mejora planteada, así como lograr consolidar el trabajo en equipos docentes que reflexionan sobre sus prácticas como factor de calidad de la educación (Marchesi y Martín, 2014).

Lograr la institucionalización de la mejora en relación al trabajo del Departamento de Matemáticas implicaría, de acuerdo con lo explicado en las páginas anteriores, al menos los siguientes elementos: lograr éxito con la propuesta durante este curso, esto implica no solo buenos resultados en el alumnado sino satisfacción docente con las formas de trabajo puestas en marcha, para lo cual influirá habernos ajustado a su zona de desarrollo próximo y haber establecido relaciones horizontales y emocionalmente comprensivas; incluir en la memoria del Departamento de Matemáticas los aspectos trabajados y retomarlos así en las programaciones didácticas del curso siguiente (esto será fácil porque ya hemos ido trabajando en torno a éstas); en relación al DO, incluir el trabajo coordinado en el área de matemáticas y la reflexión-acción docente también en la memoria y en el plan de actividades del curso siguiente dentro del ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje; lograr que esto mismo se incluya en el PAD como medida ordinaria de

atención al a diversidad; por último, haber trabajado en colaboración con el equipo directivo favorecerá también el mantenimiento de esta forma de trabajo.

Asimismo, fomentar que más equipos docentes (departamentos principalmente, aunque podría extenderse a las juntas de profesores) trabajen colaborativamente reflexionando sobre su acción es un elemento para el cual se ha aportado una “semilla” al mantener el contacto continuo con la CCP y, en este sentido, mostrar los avances a todo el profesorado.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (2012a). Dificultades en la comprensión y aprendizaje de las matemáticas. En J. Alonso Tapia, *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. I Problemas de motivación y aprendizaje* (pp.163-212). Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (2012b). Problemas de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio II. Intervención. En. J. Alonso Tapia, *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. I Problemas de motivación y aprendizaje* (pp. 263-299) Madrid: Síntesis.
- Barberà, E. (1997). Las estrategias en el área de matemáticas. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 221-244). Madrid: A. Machado Libros.
- Bolivar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En R. O. Bonilla (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp.75-106). México: SEP. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/AsesoriaEscuelas.pdf>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación/CIDE. Recuperado de: http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Domingo, J. (Coord.) (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382-402.

- Echeita, G.; Simón, C; Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 85-95.
Recuperado de: http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/dificultades%20SP.pdf
- Krichesky y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Monarca, H. (2013). Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 523-535.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37(147), 14-27.
- Murillo, F. J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Una apuesta por la innovación educativa* (pp. 83-109). Madrid: Narcea.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996*.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007*, 238: 677-773.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007*, 19184: 45381-45477.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015*, 37: 169-546.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria. *BOE núm. 132, de 31 de mayo de 1996*.

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. *BOMECE* núm. 20, de 13 de mayo 1996.

Sampascual, G., Navas, L., Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.

El asesoramiento curricular a los docentes como forma de asegurar el derecho a una educación de calidad

Álvaro Casado-Minero¹

Mara Nieto González²

Ainhoa Iglesias Brea³

1. Introducción

La orientación educativa en el contexto de la educación formal se concibe desde la LOGSE (1990) como un factor de calidad (Grañeras y Parras, 2009; Sampascual, Navas y Castejón, 1999), que persigue asegurar el derecho a la educación de todas las personas y, sobre todo, dentro del ámbito de la educación secundaria, de aquellas que al ampliarse la educación básica hasta los 16 años comienzan a acceder a ella (Monarca, 2016). En este sentido, y como puede deducirse de la lectura de Gimeno (2000), el derecho a la educación formal no es algo trivial. Como sabemos, la escuela cumple una función de desarrollo personal y social indispensable (Coll, 2001). Dentro de ella, la máxima que a nuestro modo de ver justifica su existencia, es que trata de que nos apropiemos de una serie de aprendizajes relevantes en nuestra cultura (Rivière, 2002) que, de no lograrse, determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado, comprometen su futuro y lo sitúan en una situación de riesgo de exclusión social (Coll y Martín, 2006), pues no están asegurados desde otros contextos.

Si entendemos que el fin último de la escuela es asegurar estos aprendizajes, entonces el asesoramiento docente en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje

¹ Graduado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Psicología de la Educación y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: alvarorafaelcasado@gmail.com

² Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster Universitario en Psicología de la Educación y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: mara.nieto.g@gmail.com

³ Graduada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Psicología de la Educación y Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, especialidad de Orientación Educativa. Email: ainhoa.igb@gmail.com

que se producen en el aula es clave. No solo porque el aula sea el entorno último donde nos jugamos el aprendizaje del alumnado y, por tanto, la satisfacción de una necesidad (Ochaíta y Espinosa, 2004) y un derecho básico (Constitución Española, 1978; ONU, 1948; 1989), sino también porque consideramos, dada nuestra breve pero intensa experiencia en el ámbito de la educación formal, que este asesoramiento muchas veces se realiza deficientemente.

Por tanto, partiendo de la base de que la actividad docente y el currículo son los elementos mediadores clave del proceso de aprendizaje del alumnado en el aula, el presente texto persigue reivindicar la importancia de potenciar el papel de la orientación en el ámbito de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, destacaremos la relevancia del asesoramiento a los equipos docentes en torno al currículo y su puesta en práctica como vía preventiva y ordinaria de atención a la diversidad que busca lograr maximizar el aprendizaje de todo el alumnado. De esta manera, nos situamos en la línea que defiende Domingo (2005), cuando señala que el núcleo duro de la acción asesora debe ser el currículo.

Para ello, defenderemos la importancia de asesorar en estructuras que permitan la coherencia y coordinación del profesorado tanto vertical como horizontalmente, empleando las programaciones didácticas como mediadoras tanto del propio proceso de asesoramiento como del proceso de reflexión-acción que, a nuestro modo de ver, deben realizar los docentes en relación con sus prácticas de aula. Esto ayudará, bajo nuestro punto de vista, a mejorar la calidad de la educación, así como a que el profesorado perciba como útiles los documentos institucionales (al menos las programaciones didácticas).

Dentro de este proceso de asesoramiento en torno al currículo, reivindicaremos el trabajo en los siguientes aspectos principales, que serán los que guíen la estructura del presente ensayo: la selección de los contenidos de aprendizaje, en base a unos básicos imprescindibles coordinados principalmente de manera vertical; la metodología de aprendizaje, que permita un proceso constructivo, significativo, metarreflexivo y autónomo en el alumnado; y la evaluación, que sea formativa, continua y fomente la autonomía de los alumnos/as. Asimismo, no podemos perder de vista la concepción de la escuela como un sistema, en el que para asegurar la calidad de la misma debemos considerar todos sus elementos de manera interrelacionada y no solo los considerados en este ensayo. Por tanto, en el presente documento también haremos una reseña a este aspecto antes de concluir.

2. El asesoramiento docente en relación con el currículo

Quizás el currículum sea la herramienta a través de la cual se nos hace más sencillo concebir y concretar la atención a la diversidad, un elemento fundamental de la orientación educativa (Grañeras y Parras, 2009; Sampascual et al., 1999) y, por tanto, asegurar el aprendizaje de todo el alumnado. A nuestro modo de ver, el orientador u orientadora debe tener un papel esencial en la asesoría y colaboración con los equipos docentes en la concreción del currículo, su puesta en práctica y el fomento de un proceso de reflexión-acción continua sobre ésta para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Schön, 1992). Así, abogamos por un trabajo principalmente con los departamentos didácticos y las juntas de profesores del mismo nivel (para asegurar la coordinación y coherencia vertical y horizontal de la enseñanza) en torno a sus programaciones didácticas⁴. Pero, ¿en qué aspectos curriculares consideramos relevante que se produzca el asesoramiento?

2.1. Contenidos: qué enseñar

Un primer aspecto de asesoramiento es el relativo a los contenidos de aprendizaje. Consideramos que, como orientadores, es útil asesorar al colectivo docente en relación con la selección y secuenciación vertical (a lo largo de los cursos) de los contenidos, aprovechando para ello, por ejemplo, los departamentos didácticos. En este sentido, nosotros compartimos la idea de Coll (2006) relativa a que necesitamos redefinir el currículo en base a unos contenidos *básicos imprescindibles*, que lo son en función de los elementos que hemos señalado en nuestra introducción: de no adquirirse, condicionan negativamente el desarrollo del alumnado, comprometen su futuro y lo sitúan en riesgo de exclusión, sobre todo porque su adquisición más allá de la educación obligatoria es difícil. Aunque este autor se refiere más bien a abrir un debate amplio al respecto, consideramos que, como orientadores, sería útil y realista trabajar con el profesorado en esta selección como mínimo dentro de los departamentos. Esto contribuiría a poner fin a un problema tradicional del profesorado en la secundaria: “no me da tiempo a acabar el temario”, esto

⁴ Conocemos la importancia del asesoramiento psicopedagógico en torno al PEC y al PCE, así como las directrices generales que marca el PCE en relación con: la metodología, los criterios de evaluación, la incorporación de los contenidos de transversales, etc. (RD 83/1996, de 26 de enero). Pero en este ensayo, focalizamos la atención en el asesoramiento en torno a las programaciones didácticas.

es, la presión del profesorado por acabar los temas del currículo, facilitando así la puesta en práctica de unos ritmos de enseñanza-aprendizaje que faciliten la atención a la diversidad, algo señalado en la experiencia relatada por Monarca (2015). A su vez, permitiría liberar tiempo en el aula para poner en práctica metodologías que se centren en el protagonismo y la construcción activa y divergente por parte del alumnado de su proceso de aprendizaje, algo que señalaremos posteriormente. Por tanto, dentro de las cuatro dimensiones señaladas por Gimeno (2000) estaríamos defendiendo la existencia de un currículum común flexible, que admita una educación mínimamente igualadora con pedagogías divergentes.

Asimismo, en relación a esta coordinación vertical, consideramos que desde el asesoramiento también es fundamental promover la coordinación entre etapas educativas. Los contenidos juegan un papel esencial en los procesos de transición entre etapas escolares, puesto que, en función de su coherencia y continuidad, influyen en las trayectorias escolares del alumnado, tal y como muestran los estudios realizados por Monarca, Rappoport y Sandoval (2013) en relación a los períodos de transición de la primaria a la secundaria.

Resulta clave también el asesoramiento a nivel horizontal (aprovechando las juntas de profesores del mismo grupo), para que exista coherencia y coordinación en los aprendizajes que se producen en el alumnado durante un mismo curso académico. En este sentido, consideramos importante que el asesoramiento se centre en las competencias de aprendizaje, de manera que éstas estén lo suficientemente equilibradas y trabajadas en las asignaturas, cuidando sobre todo el respeto a una lógica de aprendizaje transversal, de manera que una misma competencia sea abordada desde diferentes asignaturas.

Otro elemento clave de asesoramiento en relación con los contenidos de aprendizaje es el relativo a los tipos de contenido que se fomentan en la escuela (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Somos conocedores de que actualmente el enfoque por competencias incluye en sí mismo estos contenidos, resultando un enfoque más enriquecedor, sin embargo, hacemos mención a esta clasificación debido a que la LOGSE (1990) ya la recogía y un gran número de docentes sigue familiarizado con ella.

Consideramos útil trabajar con esta clasificación para lograr que haya un equilibrio en su enseñanza. Concretamente, los contenidos actitudinales suelen estar infrarrepresentados. Para fomentar su uso, debemos asesorar al colectivo docente en cuanto

a su enseñanza y evaluación. En este sentido, las actitudes deben aprenderse de manera integrada con los demás tipos de contenido (Martín y Luna, 2011), y no basta solo con fomentar la declaración de éstas por parte del alumnado, se requiere que pongan en práctica conductas para que, al ser vividas, queden arraigadas. Al menos en parte, esto es reflejo de la necesidad de formación moral para educarse en la ciudadanía y del aprendizaje de valores a través de su práctica para ejercer ciudadanía (Marchesi y Martín, 2014), un aprendizaje indispensable fuera (y dentro) de la escuela. Hablamos de valores como la solidaridad, la responsabilidad, la implicación en los problemas sociales y de la comunidad... (Coll, 2006). Para ello, son muy útiles tanto estrategias a nivel de aula, como el aprendizaje cooperativo, las asambleas o fomentar el Aprendizaje-Servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007) como estrategias a nivel de centro (como la participación en proyectos y asociaciones de centro, en programas de convivencia...). En este sentido, es importante destacar que la observación se torna como un elemento de evaluación importante para estos tipos de contenidos de aprendizaje, aunque también puedan evaluarse desde el análisis de producciones del alumnado (juegos dramáticos y de simulación, por ejemplo) y con intercambios orales con éstos (debates, entrevistas...) (Buxarrais, 1997; Esteban, 2003).

2.2. Metodología: cómo enseñar (dónde y cuándo)

Como ya hemos señalado, el objetivo de enseñar unos *básicos imprescindibles* nos permite, entre otros aspectos, poder ceder más protagonismo al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, solo por el mero hecho de liberarse tiempo para el aprendizaje de otros contenidos.

En este sentido, surge la necesidad de asesorar al profesorado en metodologías que se sitúen en un modelo constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006). Así, ese tiempo liberado (o toda la metodología de aula) puede emplearse en establecer metodologías que atiendan mejor a la diversidad del alumnado, permitiendo que desarrollen sus intereses y motivaciones a través del empleo de metodologías divergentes, abiertas y/o flexibles, más participativas, críticas y creativas, que le permitan aprovechar y construir sus propias trayectorias de aprendizaje. Para ello, será necesario no solo proporcionar actividades que permitan que el alumnado decida en qué quiere focalizar su interés, sino que hay que conocerlo íntegramente para planificar

mínimamente estas actividades. Para ello, es útil conocer sus conocimientos previos y aprovechar las reuniones de nivel para que el profesorado comparta sus conocimientos en relación con el alumnado del grupo-clase.

Además, la metodología debe permitir al alumnado aprender haciendo, ya que el desarrollo es construcción (Martín, 2015), poder establecer relaciones entre esos conocimientos previos y los nuevos aprendizajes, mostrar la funcionalidad de lo aprendido e incluso vivirlo y emplear situaciones de aprendizaje reales o lo más próximas posibles a la realidad.

En este sentido, el orientador debe asesorar para que en el aula se fomenten actividades que faciliten la autorregulación y la autonomía del alumnado. De este modo, como señalan Grañeras y Parras (2009), la orientación educativa tiene mucho que decir en el desarrollo de estrategias metacognitivas, al considerarse un contenido propio en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es clave no solo para fomentar la autonomía del alumnado y liberar recursos docentes, sino para permitir adquirir un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Perrenaud, 2012). En este sentido, debemos conocer este hecho y, desde la escuela, lograr dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para que, al salir de la misma, puedan continuar con su aprendizaje. Concretando, adquiere especial relevancia el hecho de programar conjuntamente a lo largo del curso académico y de los diferentes cursos cómo se va a ir cediendo gradualmente el control del aprendizaje al alumnado. Para poder realizar esto se necesita formar y/o asesorar al profesorado en el fomento de diversos elementos. Nosotros destacamos la necesidad de incidir en dos aspectos en el alumnado respecto a su aprendizaje: a) lo que saben sobre lo que saben, es decir, lo que saben sobre sus propios procesos cognitivos y sobre sus productos de aprendizaje; y b) el control y la regulación del aprendizaje (Martí, 1999; Martín y Moreno, 2007; Pozo y Mateos, 2009).

El primer aspecto metacognitivo engloba lo que los alumnos saben sobre sí mismos como aprendices (conocimiento y creencias sobre sus propias capacidades, habilidades y experiencia). Esto entronca directamente con elementos no solo cognitivos sino afectivos, como el autoconcepto, la autoestima o la motivación, así como la seguridad o la autoconfianza (Coll, 2006). En este sentido y, siguiendo a Martín y Moreno (2007), adquiere relevancia el fomento de la autoconciencia emocional, que implicaría trabajar las siguientes áreas: percepción de las emociones (e.g. ¿me siento relajado o ansioso en

clase?), comprensión de éstas (e.g. ¿me pongo nervioso si tengo que trabajar en grupo?), control de las mismas (e.g. ¿qué puedo hacer para distraerme?) y expresión emocional (e.g. ¿cómo puedo decir lo que siento para que me entienda el profesor?). Esto requiere asesoramiento al menos por dos aspectos: por la posibilidad de desconocimiento del profesorado y porque la tendencia suele ser de trabajar estos aspectos de manera aislada en lugar de transversal, es decir, dentro del conjunto de las asignaturas.

El segundo elemento metacognitivo que cumpliría un papel relevante para preparar al alumnado para aprender a lo largo de toda la vida es el control y la regulación del aprendizaje. Con ello nos referimos a que el alumnado acabe siendo capaz de poner en marcha tres procesos diferentes pero recursivos: a) la planificación de la actividad para alcanzar los objetivos de la tarea, b) la supervisión de ésta mientras la realiza y c) la evaluación final de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos (Martí, 1999; Moreno y Martín, 2007; Pozo y Mateos, 2009). No podemos profundizar más en estos aspectos en este ensayo, pero remitimos al lector a los autores mencionados anteriormente.

Para lograr todo esto, es clave que el profesorado diversifique las metodologías de aprendizaje, proponga actividades variadas y se trabaje en torno a proyectos que permitan acomodarse a los intereses del alumnado, se aprenda por problemas, se realicen proyectos de investigación, aulas cooperativas multitarea, etc. Asimismo, para favorecer la autorregulación, son claves elementos como los planes de trabajo o los portafolios, que además permiten que el alumnado pueda desarrollar su proceso de aprendizaje a diferentes ritmos.

Al igual que para la secuenciación y selección de los contenidos de aprendizaje hemos considerado clave la coordinación vertical del profesorado a través del trabajo por departamentos didácticos (aunque también la coordinación horizontal), para el establecimiento de este tipo de metodologías, que muchas veces requieren el agrupamiento de las asignaturas por ámbitos o de proyectos comunes entre las mismas, resulta importante la coordinación horizontal, aunque la vertical también lo sea. Para ello, podemos emplear las juntas de profesores de grupo.

2.3. La evaluación: cuándo y cómo

En coherencia con la lógica de fomentar la autorregulación del aprendizaje, abogamos por asesorar en torno a evaluaciones de carácter formativo, continuas y procesuales, que permitan al alumnado realizar una tarea con diferentes niveles de desempeño como medida de atención a la diversidad. Para ello, el propio trabajo por planes o portafolio es interesante, así como la co-evaluación y autoevaluación mediante rúbricas.

Como señalan Grañeras y Parras (2009), es importante emplear procedimientos de evaluación inicial en cada comienzo de un proceso de aprendizaje (unidades didácticas) para conocer la situación de partida del alumnado (y que la conozca él mismo). Esto ayudará a poder visibilizar el progreso del alumnado y considerar este hecho en la calificación en lugar de realizar una comparación normativa.

3. Desde una lógica sistémica

Al igual que debe haber coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa para lograr una verdadera enseñanza de calidad para todos y todas, también se requiere que el trabajo de orientación no se focalice solo en el nivel de las programaciones didácticas. Consideramos que debe haber coherencia con el PCE (Proyecto Curricular de Etapa) y el PEC (Proyecto Educativo de Centro) como documentos que señalan (o deberían) las indicaciones generales para las programaciones didácticas y que pueden emplearse para establecer reflexiones conjuntas a nivel de centro. Por tanto, además de la importancia del trabajo con los departamentos didácticos y las juntas de profesores de grupo, consideramos relevante el trabajo con la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica). Asimismo, es clave la coordinación con la jefatura de estudios en todo lo relativo al régimen académico (art. 33. a., del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria).

En este sentido, habría que articular medidas que no solo impliquen los elementos curriculares, sino también los organizativos del centro: espacios, horarios, número de docentes por aula..., dotándoles de un carácter más flexible (Grañeras y Parras, 2009). Como orientadores, solo desde esta concepción sistémica lograremos articular procesos de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje que sean duraderos y eficaces. Como señala Bolívar (2006), aunque en el último extremo la mejora educativa se juega en el nivel

de aula (y por ello ha sido en el que hemos focalizado nuestra atención), ésta se logra con coherencia y coordinación a nivel de centro.

De este modo, los aspectos estrictamente curriculares quizás conformen el mejor ejemplo de la necesidad de coordinación. Implican poner en común y organizar coherentemente los objetivos pedagógicos y los contenidos, las metodologías y los espacios y momentos de enseñanza y evaluación (qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y evaluar), en base a los valores y objetivos generales de centro. La coordinación entre ambos debe darse tanto a nivel horizontal (intracursos) como vertical (intercursos e interetapas). Ello conlleva, por tanto, la necesidad de generar espacios y buscar tiempos para la coordinación, aspecto para el cual nosotros mismos como orientadores de un centro educativo podríamos tener un papel relevante a la hora de fomentar la generación de dinámicas de trabajo que favorezcan la reflexión sobre la propia práctica -sobre el qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y evaluar-, el contraste de puntos de vista, la generación de significados compartidos y el establecimiento de acuerdos, así como su puesta en práctica para que acaben naturalizándose a nivel de aula y siendo teorías en acción (Schön, 1992).

4. Cierre: Por tanto...

Hemos reivindicado la importancia del papel del asesoramiento en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concretamente desde el currículo y las programaciones didácticas, como documentos que recobran su viveza y utilidad percibida por parte del profesorado, reconstruyéndose y configurándose en la práctica real (Monarca, 2015), y que sirven para reflexionar sobre la acción docente y cambiarla. En este sentido, respetamos un modelo de asesoramiento indirecto para con el alumnado, preventivo y que atiende a la diversidad, aprovechando al máximo las medidas más generales y ordinarias antes que cualquier otra. Este hecho, entendido como un trabajo coordinado para, con y entre los docentes y que implica la articulación congruente de otros elementos del centro educativo (horarios, espacios...) logra, a nuestro modo de ver, el cometido principal de la educación y de nuestra función como orientadores: que el alumnado aprenda, porque es un derecho y una necesidad básica sin la cual se situaría en una situación de riesgo y exclusión social.

Así, como señala Bolívar (2006), el compromiso compartido y la reflexión educativa sobre lo que se debe enseñar y cómo podemos conseguir que el alumnado aprenda, son los aspectos fundamentales para la mejora de la escuela, más que la implementación literal de

un currículo diseñado externamente. Ello implica que las reformas educativas deben ser apoyadas por labores de asesoría al profesorado y las escuelas, para conseguir cambiar de manera efectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesorado y el alumnado. Con ello, favoreceríamos la capacitación de los docentes y las escuelas para la mejora continua, y nos acercaríamos, cada vez más, a esa escuela de calidad, de ajuste y respeto a la diversidad que tanto nos gustaría conseguir.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En R. O. Bonilla (Coord.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-17.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *PRELAC*, 3, 6-27.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *BOE núm. 311-I, de 19 de diciembre de 1978*.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382-402.
- Esteban, R. M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria, *Tendencias pedagógicas*, 8, 99-108.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación/CIDE.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). *BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.*
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo J. I. y Monereo C. (Eds), *El aprendizaje estratégico* (pp. 11-121). Madrid: Santillana.
- Martín, E. (2015). *Comunicación personal*. Universidad Autónoma de Madrid, España. 19 de enero de 2015.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N.15. Vol.III* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.
- Martín, E y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37(147), 14-27.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H., Rappoport, S. y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192-206.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Mc-Graw Hill-UNICEF.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Perrenaud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo, J. I. y Echeverría, M. P. (Coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 54-69). Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE núm. 45, de 21 de febrero de 1996).
- Rivière, A. (2002) Desarrollo y educación: El papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En M. A. Ruiz-Bargas, y M. Belinchón (Coords), *Obras escogidas* (pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Sampascual, G., Navas, L., Castejón, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.

Aportes del Departamento de Orientación en el desarrollo de la comprensión lectora

Esther Jiménez Gonzalo¹

1. Introducción

En el día a día de los centros educativos se actúa bajo la creencia de que a través de la educación se está promoviendo un mayor bienestar y un mayor crecimiento de cada uno de los alumnos y alumnas y de la sociedad en la que se van a desenvolver como futuros ciudadanos. Esta razón mueve las políticas y las prácticas que se llevan a cabo en los colegios y en las aulas que los conforman. Según plantea Gimeno Sacristán (2000), la educación obligatoria se ha creado para cumplir con distintos objetivos: por un lado, constituye la fundamentación de la democracia, contribuyendo a crear hombres y mujeres libres que cooperen en el bien común. Por otro lado, es el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, configurando su identidad personal y social. Pero, además, es la forma de prolongar el sistema cultural en el tiempo, fomentar el incremento del progreso humano e insertar a los sujetos en el mundo, capacitándolos para que elijan las circunstancias en las que quieren vivir de forma consciente y crítica.

Poseer la absoluta convicción de que todos los estudiantes tienen el poder y la capacidad para crecer hasta llegar a ser plenos ciudadanos y ciudadanas, genera importantes consecuencias en la forma de educar que proporcionamos desde los centros escolares. Así, se comienza a considerar la relevancia de poseer ciertos conocimientos y habilidades que resultan básicos e imprescindibles para que los niños, niñas y jóvenes puedan incluirse en los procesos propios de la sociedad (Gimeno Sacristán, 2000). Este planteamiento genera que en la actualidad se apueste por un enfoque competencial en la educación, cuya meta es definir y potenciar en los estudiantes aquellas capacidades que

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Cursó el Máster de Psicología de la Educación y el Máster de Formación del Profesorado (Orientación Educativa) en la misma Universidad. E-mail: esther.jimenez.gonzalo@gmail.com

han de movilizar de manera eficaz si quieren resolver las complejas demandas que se les van a plantear en el futuro (Martín y Luna, 2010). De entre ellas, la competencia en comunicación lingüística constituye una prioridad, pues el manejo del lenguaje, bajo la teoría vigotskiana, es la única vía de acceso a los procesos psicológicos superiores.

Sin embargo, uno de los problemas que más frecuentemente llevan a demandar la intervención del orientador lo constituyen las dificultades de muchos alumnos y alumnas para leer y comprender lo que leen, tal y como confirman, entre otros autores, Alonso y Carriedo (1996). Esta demanda no resulta ajena a nuestras funciones como orientadores y orientadoras, pues una de las labores que nos marca la legislación es la de colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje e intervenir sobre los mismos.

En la línea del trabajo de Casado-Minero (2016), el objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los aportes que puede realizar la figura del orientador para alcanzar una mejora de los estudiantes en el área lingüística. Para ello, resulta oportuno comenzar estableciendo un marco sobre las perspectivas actuales en atención a la diversidad, los procesos que atañen a la comprensión lectora y los contextos en los que puede intervenir el orientador/a. Posteriormente, se presentará una propuesta de intervención concreta desde el Departamento de Orientación para la mejora de la comprensión lectora.

2. Fundamentación teórica de la propuesta

2.1. El papel del Departamento de Orientación en la atención a la diversidad

Tradicionalmente el concepto de diversidad aludía únicamente a las diferencias de algunos sujetos para seguir los ritmos de aprendizaje. Sin embargo, actualmente entendemos que las capacidades de todos los alumnos y alumnas se encuentran asociadas a expectativas, motivaciones, estilos de aprendizaje y otros factores que, en vez de suponer un obstáculo para la enseñanza formal, constituyen los elementos principales a tener en cuenta para alcanzar el éxito educativo (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Por ello, transitar desde los principios de normalidad y homogeneidad hacia los de diversidad e inclusión es la máxima prioridad de los sistemas educativos actuales.

Este cambio tan radical respecto al paradigma tradicional genera la necesidad de evitar prácticas que excluyan a sujetos concretos o a grupos por sus condiciones personales o culturales. Por el contrario, tal y como postula Gimeno Sacristán (2000, p. 73) “si la educación tiene que ver con la capacitación para el ejercicio de la libertad y la autonomía,

la escuela ha de respetar la singularidad individual y fomentarla”, haciendo compatible el currículum común con la posibilidad de adquirir una identidad propia. De esta forma, la atención a la diversidad traslada su foco del sujeto en concreto hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscando metodologías y enfoques que sepan adaptarse a la idiosincrasia de cada estudiante. Sólo así se logrará garantizar el aprendizaje y la participación de todos y todas en el centro y en el aula, reflejo del derecho a recibir una respuesta educativa inclusiva y de la máxima calidad (Echeita y Ainscow, 2011; Martín y Mauri, 2011; Monarca, 2013; Parrilla, 2002).

En este sentido, la concepción actual de la tarea orientadora en materia de atención a la diversidad también ha dado un giro. Siguiendo con la línea anteriormente expuesta, la función principal de la orientación educativa se encamina hacia intervenir en los contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve, con la finalidad de potenciar su desarrollo integral en el entorno en el que se produce (Grañeras y Parras, 2009). Así, si consideramos que las condiciones externas modifican la forma en que los alumnos y alumnas aprenden y se desarrollan, ya no tiene sentido una actuación dedicada exclusivamente a un estudiante en concreto. Por el contrario, la orientación comienza a poseer un carácter sistémico y preventivo (Domingo, 2005), se dirige a todos los alumnos y alumnas y trabaja para lograr una mayor eficacia en la consecución de los objetivos educativos del centro (Sampascual, Navas y Castejón, 1999).

2.2. La comprensión lectora: estructura básica del proceso y elementos a considerar

Uno de los objetivos educativos más importantes si se quiere conseguir que los estudiantes sean competentes en el ámbito lingüístico es que puedan llegar a leer y comprender lo que leen. Sin embargo, de entre los problemas que más frecuentemente llevan a los docentes, familias y otros agentes educativos a demandar la intervención del orientador u orientadora se encuentran las dificultades que muchos alumnos y alumnas manifiestan en términos de comprensión lectora (Alonso y Carriedo, 1996). Esta problemática es básica, ya que afecta a la forma de construir el conjunto de aprendizajes. Es por esto que cabe preguntarse acerca del proceso que deben realizar los aprendices hasta llegar a comprender un texto. Ello genera a su vez la necesidad de reflexionar sobre las dificultades con las que pueden encontrarse y las ayudas que se pueden generar desde el entorno educativo.

Entender un escrito equivale a formarse una representación del contenido del mismo. En esa construcción intervienen tanto las características del texto como los distintos tipos de conocimientos que tiene el sujeto y la motivación que posee (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996). Así, según estos autores, en la lectura y la comprensión textual se produce un proceso complejo. En primer lugar, los alumnos y alumnas tienen un conocimiento previo de la temática, por lo que van a tratar de integrar el contenido del texto en el mismo y modificarlo si resulta necesario. Durante el curso lector, en términos generales, comienzan decodificando los patrones gráficos que dan lugar a las letras y las palabras. Con ello, acceden a su campo léxico, por lo que va a influir tanto la práctica como el nivel de vocabulario general que posean. Además, han de estructurar proposiciones, relacionarlas e identificar el patrón de ideas que da organización al texto, entre ellas, las ideas clave que proporcionan un significado al mismo. Por último, construyen de forma global el escrito y tratan de descubrir la intencionalidad del autor.

Conocer el curso de la comprensión lectora da pistas sobre dónde pueden situarse las dificultades de los alumnos, pero sobre todo acerca de las partes en las que podemos incidir para ayudarles. Teniendo en cuenta el proceso anteriormente descrito, lo primero que se ha de tener presente es que tanto en la decodificación de patrones gráficos como en la cantidad de léxico que se ha almacenado o la extracción de estructuras gramaticales y sintácticas influye la práctica que posea el alumno/a. Por tanto, es fundamental ofrecer al estudiante el mayor número de oportunidades de lectura posibles. Además, tal y como se ha mencionado, el proceso de aprendizaje ha de cuidar el ámbito afectivo y emocional, por lo que a la hora de trabajar este aspecto resulta especialmente importante cuidar los intereses y las motivaciones de los estudiantes.

Por otro lado, si la meta última de la lectura es alcanzar un nivel profundo de comprensión, es fundamental que se establezca un propósito de lectura explícito orientado a dicho objetivo (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996). Así, lejos de centrar los esfuerzos de la enseñanza en otros aspectos, como los errores de pronunciación o de velocidad, es más adecuado incidir en que los alumnos/as traten de extraer el significado de aquello que leen. De otra manera, la tarea lectora sólo se encontrará orientada a tener una pronunciación adecuada y sin errores.

Sabemos que en la comprensión influye además el conocimiento previo que se tenga del texto, lo que indica la necesidad de apoyar en la activación del mismo de forma

inicial al proceso lector (Alonso, 2012). Por otra parte, los educadores pueden ayudar en la adquisición de estrategias para remediar los fallos de comprensión debido a palabras que se desconocen, empleando estrategias concretas, como el uso del diccionario o la búsqueda de la información que proporciona el contexto textual (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996).

Siguiendo con el proceso, se ha comprobado que uno de los problemas que comúnmente se encuentra en los alumnos y alumnas es identificar cómo se hayan organizadas las ideas y entender qué es lo que el autor quiere comunicar. Para remediarlo, resulta oportuno proporcionar ayudas específicas que faciliten la toma de conciencia sobre las estructuras de los textos o la organización de las formas (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996). Asimismo, es necesario dar un apoyo para que el alumno o alumna aprenda a supervisar su propia comprensión, ayudando a generar estrategias adecuadas de autorregulación (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996).

2.3. El proceso de cambio y mejora de la comprensión lectora: modelos y actuaciones desde la orientación educativa

El aporte del orientador u orientadora en la mejora del proceso de la comprensión lectora no se dirige únicamente a determinar y evaluar mediante instrumentos diagnósticos si los alumnos comprenden bien o no. Por el contrario, tiene el conocimiento y la capacidad de analizar, asesorar y ayudar en los factores personales y contextuales que determinan las dificultades con las que se encuentran y contribuir a proporcionar las ayudas que van a resultar más adecuadas (Alonso, 2012; Alonso y Carriedo, 1996). Este agente educativo se encuentra en una situación privilegiada pero a la vez de gran responsabilidad para generar procesos de mejora, ya que la multiplicidad de funciones que abarca su rol profesional le proporciona la oportunidad de trabajar con distintos agentes. De acuerdo con Domingo (2010) podríamos agrupar dichas labores en torno a los siguientes ámbitos de actuación: escolar, personal, vocacional, institucional-docente, comunitario y familiar. Así, cobran especial relevancia las tareas de ayuda a los padres y madres, docentes y otros agentes educativos, teniendo siempre el centro escolar como unidad de cambio para la mejora de la educación y calidad de los aprendizajes ofrecidos (Bolívar, 2006). Así, la orientación se convierte en un elemento de apoyo continuo y sistemático (Sampascual, Navas y Castejón, 1999), situándose en la zona de desarrollo

próximo institucional (Domingo, 2016), trabajando de forma coordinada y modificando así no sólo las prácticas sino también la cultura del centro.

2.3.1. El trabajo con el profesorado

Como parte del proceso de cambio o mejora, el orientador u orientadora tiene la oportunidad de llevar a cabo una labor concreta con los profesores. Atendiendo a la misma podríamos decir que sólo tiene sentido en un marco sistémico de intervención psicopedagógica, donde se actúe a través de programas comprensivos e integrados en el currículo (Grañeras y Parras, 2009). En esta línea, las labores de asesoramiento tienen como fin capacitar al profesorado para aprender a hacerlo mejor, actuando a través del proceso educativo y no con intervenciones aisladas (Grañeras y Parras, 2009; Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Es lo que se denomina asesoría indirecta o asesoría pedagógica (Bolívar, 2006; Grañeras y Parras, 2009), generada a través de profesores o tutores y no con el estudiante directamente.

Para la problemática que nos atañe, podemos acogernos a distintas funciones del asesoramiento al profesorado. De las que han sido promovidas por Sampascual, Navas y Castejón (1999, p. 145), destacan las siguientes; “facilitar a los profesores el conocimiento y empleo de técnicas de trabajo ligadas al desarrollo del contenido curricular”, “colaborar en la detección de problemas o dificultades educativas, de desarrollo o aprendizaje de los alumnos/as para proporcionar la intervención necesaria” y “asesorar y prestar apoyo en la acción docente de las situaciones de enseñanza- aprendizaje”. Para poder llevar estas tareas a cabo el Departamento de Orientación emplea el conocimiento pedagógico disponible en su formación y lo confluye con las prácticas curriculares de los docentes, capacitándoles en su labor, facilitándoles conocimientos y disponiéndoles de los recursos necesarios para potenciar la adecuación del curriculum a la realidad de su centro escolar y de su aula.

En problemas de aprendizaje, como la comprensión lectora, el orientador u orientadora puede ayudar en su detección y facilitar al profesorado orientaciones metodológicas y de evaluación (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). También puede poner en marcha otro tipo de medidas, como asesorar sobre aquellos apoyos pedagógicos dirigidos a personas o colectivos en situación de desigualdad (Monarca, 2015; Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Todas estas actuaciones son igualmente necesarias, pero es fundamental hacer énfasis en los cambios globales, de forma que las prácticas docentes se

centren cada vez más en los aprendices y se ajusten a su diversidad de intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

2.3.2. El trabajo con la familia y la comunidad

Una vez que se ha explicado la ayuda que el Departamento de Orientación puede proporcionar a los docentes en torno al proceso de mejora de la comprensión lectora a través del curriculum, cabe destacar, tal y como plantea Gimeno Sacristán (2000), que la educación no se agota en las aulas, sino que es la suma de los distintos ámbitos socializadores en los que se encuentra el individuo. Así, las instituciones escolares se constituyen como uno de los medios ecológicos más significativos para el niño y la niña, pero su influencia se complementa con la de otros ambientes, como la familia, el grupo de iguales o los medios de comunicación. Esto nos indica que, independientemente de la función del orientador en la que nos situemos, resulta fundamental tener una aproximación sistémica-ecológica que ofrezca la posibilidad de trabajar y mejorar desde todos los contextos posibles (Monarca, 2013; Monarca y Simón, 2013). Desde este punto de vista, las acciones que lleven a cabo los orientadores, aunque puedan centrarse en el ámbito escolar, deben entender que entre los entornos existe una interconexión, teniendo en sus actuaciones un eje familia-escuela-comunidad (Domingo, 2005; Domingo, 2016).

2.3.3. La relación del orientador/a con los agentes educativos: el modelo de colaboración

Tanto si el orientador u orientadora trabaja con el colectivo docente como si quiere llevar a cabo actuaciones con la familia y la comunidad, es vital que reflexione sobre el tipo de relación que está construyendo con ellos. De entre ellas, promover procesos de cambio desde un punto de vista colaborador y equitativo, acogiendo una actitud propositiva y no impositiva, favorece que el cambio se asuma por todos y todas.

Desde el modelo educativo de intervención psicopedagógica, la orientación se asume como un proceso de construcción conjunta entre el asesor o asesora y el resto de agentes de la comunidad educativa alrededor de una determinada situación, siendo el fin último del orientador empoderar a los asesorados/as (Grañeras y Parras, 2009; Solé y Martín, 2011). En este proceso, Sánchez (2000) distingue dos grandes dimensiones: por un lado, el proceso de resolución conjunta de los problemas, que tiene un carácter esencialmente cognitivo; y, por otro lado, la imperiosa necesidad de crear una relación de

colaboración. Ello implica, entre otros aspectos, reconocer que el trabajo de uno no se puede llevar a cabo sin la participación del otro, así como valorar la competencia profesional de todos, asumiendo que las situaciones complejas no pueden ser resueltas desde un sólo contexto (Solé y Martín, 2011).

Como conclusión a lo expuesto a lo largo del marco teórico, podríamos señalar que la mejora de la comprensión lectora es una actuación donde cabe la intervención del Departamento de Orientación, como parte de sus funciones en el ámbito escolar en torno a la detección y prevención de problemas de aprendizaje. Su actuación se enmarca en la concepción de la orientación como un fenómeno de carácter sistémico, preventivo y contextualizador (Monarca, 2016), dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de la capacitación en la utilización del conocimiento pedagógico con los distintos agentes educativos implicados, donde la corresponsabilidad e interdisciplinariedad son esenciales.

3. Propuesta concreta de intervención del Departamento de Orientación para la mejora de la comprensión lectora

Como forma de ejemplificar las líneas teóricas anteriormente expuestas, se desarrolla a continuación una estrategia de intervención concreta, pensada para realizarse con un centro educativo de Educación Secundaria. Cabe añadir que, de forma previa a desarrollar cualquier plan de acción en un centro, es de vital importancia que se transcurra por las fases previas de diagnóstico inicial y concienciación, de forma que los distintos agentes educativos identifiquen en conjunto las dificultades a la vez que toman decisiones concretas.

Posterior a ello, el Departamento de Orientación puede impulsar distintas líneas de actuación para la mejora de la comprensión lectora de un curso académico. A lo largo del siguiente epígrafe se plantean algunas de las intervenciones que puede liderar este departamento: por un lado, acciones específicas con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, con la creación de unas Jornadas de Fomento de la Lectura en la que se colabore además con el entorno comunitario. Por otro lado, trabajando a nivel transversal, llevando a cabo un proceso de reflexión e introducción de mejoras en torno a la comprensión lectora en las programaciones didácticas y las prácticas docentes de los

departamentos. Por último, trabajando a través del Plan de Acción Tutorial, con el objetivo de proporcionar a los alumnos/as la oportunidad de leer en base a sus motivaciones e intereses.

3.1. Objetivos

Se exponen los objetivos de actuación que el Departamento de Orientación se va a plantear con los distintos agentes educativos para la mejora de la comprensión lectora de sus estudiantes. Como puede observarse, las metas no se limitan únicamente a incrementar el conocimiento o la capacidad de comprensión de los alumnos. A su vez, buscan generar mejoras en las prácticas de los docentes e incorporar nuevas formas de relación con la comunidad educativa, para generar cambios profundos y trascendentales y poder enriquecer, en definitiva, el centro educativo.

Con el centro:

- Colaborar con la elaboración de un plan de mejora de la comprensión lectora que pueda ser institucionalizado.
- Acompañar el desarrollo de procesos de reflexión sobre la propia acción entre los profesionales del centro y consolidar nuevas prácticas en los docentes.
- Contribuir al desarrollar de procesos de colaboración entre los profesionales del centro.
- Potenciar la conexión con el entorno comunitario para trabajar en común en la mejora del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Con el profesorado

- Colaborar en el desarrollo de un plan de mejora de la comprensión lectora que englobe distintas actividades interesantes para los alumnos/as en las que puedan participar de forma activa.
- Colaborar en la mejora de la práctica docente en torno a la enseñanza en el ámbito de la comprensión lectora.
- Acompañar el desarrollo de procesos de colaboración entre los profesionales del centro.

- Potenciar la conexión con el entorno comunitario para trabajar en común en la mejora del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Con los estudiantes:

- Acompañar el desarrollo de las destrezas necesarias para la mejora de la comprensión lectora.
- Promover junto al resto del profesorado y tutores el interés y la motivación hacia la lectura
- Colaborar en la promoción de oportunidades de aprendizaje donde los alumnos/as tengan un papel activo y en las que se tenga en cuenta sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Con el entorno:

- Emplear los recursos que nos proporciona el entorno para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos y alumnas.

3.2. Plan de acción

A continuación, se expone brevemente el plan de acción en la Tabla 1, donde se distingue cada una de las tres estrategias de intervención, se relatan las actividades que pueden llevarse a cabo y los agentes implicados en las mismas.

Tabla 1. Plan de Acción

<i>Estrategia</i>	<i>Actividades</i>	<i>Agentes</i>
Revisión de las programaciones didácticas y las prácticas docentes relacionadas con la comprensión lectora	<p><i>Planificación:</i> El objetivo de esta estrategia consiste en fomentar la comprensión lectora de forma transversal a las asignaturas. Para llevarlo a cabo, el Departamento de Orientación comienza realizando una primera formación conjunta con el profesorado, donde se reflexiona conjuntamente con en torno al proceso de comprensión lectora y las estrategias de ayuda que pueden proporcionarse a través de las actividades diarias del aula: materiales, actividades concretas, rol del docente o rol del estudiante. Posterior a ello, el Departamento de Orientación lleva a cabo una revisión con cada departamento didáctico sobre posibles cambios a introducir en sus programaciones, a partir de los aspectos trabajados en la formación previa.</p> <p><i>Acción:</i> Durante un periodo de tiempo establecido conjuntamente, los profesores y profesoras de cada asignatura introducen cambios sobre</p>	Departamento de Orientación y conjunto del profesorado del curso

distintos aspectos de las programaciones didácticas y la figura del Departamento de Orientación acude ocasionalmente a observar y registrar en el aula las actuaciones de los docentes y de los alumnos/as, para lo que puede ayudarse de una hoja de registro elaborada previamente.

Reflexión e institucionalización: Tras esa acción, comienza una fase de reflexión conjunta y discusión en torno a los cambios en las programaciones didácticas y su reflejo en la clase, acompañándose de las observaciones y los registros realizados por el orientador/a. Ambos agentes establecen acuerdos y ponen en marcha nuevos cambios en las programaciones didácticas, en función de aquello que esté funcionando y aquello que no.

Jornadas de Fomento de la Lectura

Planificación: El Departamento de Orientación, en conjunto con el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, organiza unas Jornadas de Fomento de la Lectura, en coordinación con el centro cultural y otros centros educativos, donde los alumnos/as van a participar tanto en su organización como en su celebración. El objetivo de esta estrategia es proporcionar a los estudiantes oportunidades interesantes de lectura así como incrementar su conciencia y hábito lector a través de la organización y colaboración activa en las jornadas.

Departamento de Orientación y Departamento de Lengua Castellana y Literatura

Acción: Los alumnos y alumnas comienzan con el proceso de difusión de las jornadas, organizando en el aula carteles, videoclips u otro material audiovisual para su promoción, y trabajando a través del periódico del centro si hubiera. Asimismo, preparan actividades en las que tengan que trabajar la lectura y la comprensión lectora para llevar a cabo en las jornadas, tales como cuentacuentos infantiles o representaciones teatrales de obras que sean de su interés.

El Departamento de Orientación, a través de la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad, va a ser el encargado de establecer una coordinación con el centro cultural de la zona y otros centros educativos de la comunidad para difundir, organizar y planificar las Jornadas de Fomento de la lectura, siempre en coordinación con el Dpto. de Lengua Castellana y Literatura.

Durante una semana, el centro educativo lleva a cabo actividades en el centro cultural, dirigidas a fomentar el hábito lector en toda la comunidad. Para ello, los alumnos/as del centro muestran aquellas que han preparado en el horario escolar.

Reflexión e institucionalización: Tras la celebración, se recogen las voces de los estudiantes en torno al evento y se ponen en común las opiniones y propuestas con el departamento de Lengua Castellana y Literatura. Con el profesor/a del área, se introducen los cambios oportunos en el Plan de Fomento de la Lectura y la Escritura.

Tertulias Literarias a través del Plan de Acción tutorial	<p><i>Planificación:</i> El Departamento de Orientación introduce con los tutores un análisis y discusión en torno al establecimiento de actividades para el fomento de la lectura en el horario de tutoría, tales como tertulias, donde los estudiantes eligen los textos que quieren leer y trabajar en base a sus intereses y motivaciones.</p> <p><i>Acción:</i> Los alumnos y alumnas de cada clase hacen un listado consensuado de los libros que son de su interés. El profesorado asigna un libro a cada mes y la última hora de tutoría de cada uno de ellos se dedica a la realización de una tertulia literaria sobre el libro escogido, la cual es moderada por la persona que haya seleccionado el mismo y donde participan el resto de estudiantes y otros agentes educativos, como familias y docentes.</p> <p><i>Reflexión e institucionalización:</i> Al final del curso, se recogen las opiniones de los agentes implicados y se propone su mantenimiento en el Plan de Acción Tutorial.</p>	Departamento de Orientación y tutores
---	--	---------------------------------------

3.3. Seguimiento y evaluación

Por último, se expone en la Tabla 2 una propuesta de seguimiento y evaluación del proyecto, de forma que se vean plenamente reflejados no sólo la satisfacción de los implicados en las actividades sino los cambios que se hayan conseguido en los distintos niveles. Por ello, es importante que tanto los objetivos que pretenden lograrse como los indicadores para su evaluación se consensuen al inicio del curso. Sólo así se conseguirá generar un proceso de seguimiento de los mismos. En la recogida de información, pueden emplearse instrumentos variados, tales como análisis de documentos, entrevistas finales y un seguimiento de los progresos curriculares de los alumnos/as. Asimismo, es valioso recabar las voces de todos los agentes que hayan intervenido directa o indirectamente en el proyecto.

Tabla 2. Propuesta de seguimiento y evaluación

Objetivos	Indicadores de evaluación	Instrumentos	Agentes	Momento
Colaborar con la elaboración de un plan de mejora de la comprensión lectora que pueda ser institucionalizado	Los cambios introducidos a lo largo del curso escolar se ven reflejados en los documentos	Análisis de documentos	Departamento de Orientación Equipo Directivo	Final del curso Inicio del curso posterior
Acompañar el desa-	- Se realizan reuniones	Observación	Profesores del	Durante el cur-

<p>rollo de procesos de reflexión sobre la propia acción entre los profesionales del centro. Contribuir al desarrollo de procesos de colaboración entre los profesionales del centro</p>	<p>periódicas entre los docentes de un mismo departamento y de distintos departamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes reflexionan sobre sus propias prácticas y programaciones e introducen cambios en el aula. - Los docentes toman conciencia de la importancia de reflexionar sobre las propias prácticas e introducir cambios que las mejoren. - Se producen cambios en las programaciones didácticas y los alumnos/as mejoran su comprensión lectora. - Las relaciones entre los docentes y con otros agentes mejoran. 	<p>Entrevistas con los docentes</p> <p>Revisión programaciones trimestrales y evaluación final</p>	<p>curso</p> <p>Tutores</p> <p>Equipo directivo</p> <p>Profesionales de apoyo</p> <p>Alumnos/as</p>	<p>so académico</p> <p>Entrevistas finales</p>
<p>Consolidar nuevas prácticas entre los docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores/as de los distintos departamentos didácticos introducen cambios en sus programaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. - El departamento de Lengua Castellana y Literatura introduce nuevas prácticas para la mejora de la comprensión lectora en el horario escolar. - Se proporcionan oportunidades de aprendizaje a los alumnos/as para fomentar su interés por la lectura. 	<p>Observación de cambios.</p> <p>Entrevistas finales</p>	<p>Profesores del curso</p> <p>Tutores</p> <p>Departamento de Lengua Castellana y Literatura</p>	<p>Durante el curso académico (observación) y a final del mismo (entrevistas)</p>
<p>Potenciar la conexión con el entorno comunitario para trabajar en común en la mejora del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y alumnas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una coordinación constante y eficaz entre el centro educativo y el entorno comunitario - Se crean nuevas actuaciones en las que los alumnos/as hacen uso del entorno para potenciar su aprendizaje 	<p>Observación de cambios.</p>	<p>Entorno comunitario</p>	<p>Durante el curso académico</p>
<p>Colaborar en la mejora de la práctica docente en torno a la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores se sienten más competentes en la enseñanza de la comprensión lectora. - El nivel general de los 	<p>Entrevistas</p> <p>Evaluaciones trimestrales y evaluación final</p>	<p>Profesores del curso</p> <p>Tutores</p> <p>Profesores de</p>	<p>Final de curso</p>

za en el ámbito de la comprensión lectora	alumnos/as ha aumentado	apoyo
Alumnos: Acompañar el desarrollo de las destrezas necesarias para la mejora de la comprensión lectora.	- El nivel general de los alumnos/as ha aumentado	Evaluaciones trimestrales y evaluación final
Promover junto al resto de profesorado y tutores el interés y la motivación hacia la lectura	- Los alumnos/as se sienten más competentes en habilidad lectora. - Los alumnos/as tienen un mayor interés por la lectura	Grupo de discusión con los alumnos/as en horario de tutoría Alumnos y alumnas de los tres cursos Tutores D.O Horario de tutoría Final de curso
Colaborar en la promoción de oportunidades de aprendizaje donde los alumnos/as tengan un papel activo y en las que se tenga en cuenta sus intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.	- Los alumnos han tenido un papel activo en las tareas que se han diseñado para la mejora de la comprensión lectora - Las prácticas que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen en cuenta los intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos.	Grupo de discusión con los alumnos/as en horario de tutoría Alumnos y alumnas de los tres cursos Tutores D.O Horario de tutoría Final de curso

4. Conclusiones

El trabajo de un orientador en un centro escolar abarca multitud de funciones. Las más conocidas son las tareas de evaluación psicopedagógica y de asesoramiento en la intervención con los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, desde un punto de vista sistémico y preventivo, el orientador dispone de conocimiento y formación para incidir en el proceso de instrucción, colaborando con los agentes educativos para mejorar las condiciones educativas externas que dan acceso al aprendizaje de los estudiantes. Por ello, a lo largo de este trabajo se ha querido mostrar la intervención que este departamento puede tener en la mejora de la comprensión lectora. Además, siendo conscientes de que el asesor es el nexo de unión entre los miembros de la comunidad educativa, se ha buscado intervenir desde un eje familia-escuela-comunidad,

donde se favorezca tanto la creación de puntos de encuentro y colaboración entre agentes educativos como la coherencia en las líneas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J.A. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa: problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Alonso, J.A., y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 343- 364). Madrid: Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2006). La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula. En R. Oralia (Coords.), *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. (pp. 75-105). México: SEP.
- Casado-Minero, Á. (2016). Asesoramiento del Departamento de Orientación para la mejora de la solución de problemas matemáticos. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 48-63.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3. 382-402.
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista iberoamericana de educación*, 54, 65-83.
- Domingo (2016). *Las orientadoras y orientadores ante el reto de la mejora de los resultados escolares para todos*. Conferencia, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación/CIDE.

- Martín, E. y Luna, M. (2010). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Ccoords.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 29-50). Barcelona: Graó.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(3), 114-123.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37(147), 14-27.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H. y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Sampascual, G., Navas, L., y Castejón, J. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Opinión sobre la LOMCE desde la orientación educativa y el profesorado de apoyo

Héctor Monarca¹

César Piedrahita²

Noelia Fernández-González³

1. Introducción

La última ley orgánica aprobada en España en el año 2013, conocida como LOMCE, solo ha tenido el apoyo del partido gobernante. Las quejas y resistencias sobre la misma se hicieron evidentes desde los primeros borradores (El Mundo, 2013a, 2013b; El País, 2013a, 2013b; FEDADi, 2013) y siguen siendo una realidad que sale a la luz con relativa frecuencia (El Mundo, 2016; El País, 2014; USTEA, 2016). Las razones que se ofrecen para justificar tal expresión de rechazo abarcan un amplio abanico de argumentos.

Por un lado es posible identificar aquellas críticas que hacen referencia al proceso de elaboración de la misma ley, por ser unidireccional, poco o nada consensuada y con escasa participación del profesorado (Monarca, Fernández-González, Piedrahita, 2016a; Sauras, 2016). Con respecto al proceso de elaboración, algunas de las críticas se han centrado en los argumentos ofrecidos para defender la necesidad de esta nueva ley, tanto en los borradores como en el documento final (Monarca, 2012; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015). Entre otros, se aprecia un uso parcial y fragmentado de datos relacionados con evaluaciones externas como justificación recurrente (Fernández-González, 2015), en un marco de clara influencia de ciertos dispositivos y discursos

¹ Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: hector.monarca@uam.es

² Estudiante del último año de la carrera de Matemáticas. Desarrolla funciones de trabajo teórico y práctico para la gestación de una asignatura de carácter transversal para la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: cesar.piedrahita.amoros@gmail.com

³ Personal Docente e Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Email: noelia.fernandezg@uam.es

promovidos por los Organismos Internacionales y otros espacios de poder (Herrero-Casado, 2016; Monarca, 2015; Saura, 2015, 2016; Parcerisa, 2016).

Otras críticas se han centrado en que la ley incorpora las orientaciones relacionadas con la nueva gestión pública, de carácter neoliberal y conservador, a la vida educativa española (Diéz, 2013, 2014; Gimeno, 2014; Rodríguez-Martínez, 2014; Saura y Muñoz, 2016), al menos de una forma mucho más evidente de lo que hasta ahora se había incorporado. Finalmente, sin llegar a ser exhaustivos, se encuentran otras críticas relacionadas con: a) la segregación por sexos (Fernández-González y González-Clemares, 2015; Venegas y Heras, 2016), el tratamiento de ciertos contenidos (García Luque, 2016; Reyes Leóz y Méndez Andrés, 2016; Subirats, 2014) y, muy especialmente, el tratamiento y los cambios que se pueden generar en lo que respecta a la inclusión educativa y la escuela comprensiva en general (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Tarabini y Montes, 2015).

En todo caso, parece más o menos claro que la ley no ha terminado de ser asumida por un amplio número de actores educativos (Fernández-González, 2016; Monarca, Fernández-González, Piedrahita, 2016b). En este trabajo se presentan las opiniones que tienen orientadoras, orientadores y profesorado de apoyo sobre esta ley. Justamente estos profesionales de la educación ocupan un lugar clave en los procesos de inclusión, con una clara función centrada en el apoyo al acceso al derecho de la educación, al curriculum (Monarca, 2016), por esta razón parece importante ahondar en las concepciones que tienen sobre la ley que regula la educación.

Está claro que por las funciones amplias que los orientadores y orientadoras tienen asignadas, es importante su lugar como “traductores” del texto legal. Por otra parte y en cualquier caso, tal como sostiene Asprella (2013), la experiencia acumulada en torno a los procesos descendentes de reforma nos muestra que estos siempre se encuentran con diversos filtros, el de las propias representaciones construidas por los docentes.

2. Metodología

Tal como se explica en Monarca, Fernández-González y Piedrahita (2016b), los datos que aquí se presentan provienen de un estudio de opinión más amplio sobre las leyes educativas de España. En este caso, además, supone una selección específica de las respuestas dadas por orientadoras, orientadores y el profesorado de apoyo. Se trata de un

total de 360 respuestas obtenidas a partir de una encuesta con 20 ítems a responder de acuerdo con una escala Likert de cuatro puntos donde 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: de acuerdo, 4: muy de acuerdo y NS/NC: no sabe/no contesta. Tal como se detalla en Monarca, Fernández-González y Piedrahita (2016b, pp. 14-15), las preguntas hicieron referencia a los siguientes ítems:

1. Grado de conocimiento que tiene de la LOMCE
2. España necesitaba esta nueva Ley de Educación
3. La LOMCE ha sido elaborada con la participación del profesorado
4. La LOMCE ha sido elaborada con la participación de los gobiernos autonómicos
5. La LOMCE es el reflejo de un pacto educativo
6. El proceso de implementación de la LOMCE ha sido el adecuado
7. La LOMCE contribuye a mejorar la inclusión educativa
8. La eliminación que hizo la LOMCE de la asignatura de “educación para la ciudadanía” fue adecuada
9. El tratamiento de la autonomía de los centros que hace la LOMCE es el adecuado
10. Los contenidos curriculares que incluye la LOMCE son los adecuados
11. El tratamiento de las competencias que hace la LOMCE supone una mejora con respecto a la LOE
12. La LOMCE favorece la profesionalización del profesorado
13. El papel que la LOMCE otorga al director/a es el adecuado
14. El sistema de elección del director/a previsto en la LOMCE es el adecuado
15. El papel que la LOMCE otorga a los órganos de gobierno de los centros es el adecuado
16. La incorporación de las evaluaciones externas que realiza la LOMCE es adecuada
17. La difusión de los resultados de los centros en las evaluaciones externas prevista en la LOMCE es adecuada
18. El planteamiento que hace la LOMCE sobre la libertad de las familias para elegir centro educativo es adecuado
19. La LOMCE supone una mejora para la educación del país

20. Grado de valoración de la LOMCE

Es preciso aclarar que estas 360 opiniones se han extraído del total de la muestra de 6.054 profesores. La muestra no es probabilística, en tanto no refleja proporcionalmente las características del universo del que forma parte. La muestra se ha ido conformado de manera aleatoria a partir de las respuestas obtenidas. La encuesta fue enviada a todos los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, tanto públicos como concertados-privados, que tuviesen públicamente disponibles⁴ sus correos electrónicos.

3. Resultados

En este caso se presentan los resultados de las opiniones que orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo ha manifestado en las encuestas. Se presentan en una única tabla que agrupa la totalidad de las respuestas.

Tabla 1. Opinión de orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo sobre la LOMCE (en porcentajes)

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
1	3,9	7,2	50	36,1	2,8	100%
2	61,9	21,4	6,1	9,2	1,4	100%
3	76,9	15,0	2,8	1,1	4,2	100%
4	45,3	30,6	6,1	2,5	15,5	100%
5	81,4	11,4	1,9	1,9	3,4	100%
6	74,2	18,1	3,9	2,2	1,6	100%
7	69,7	21,1	5,0	2,5	1,7	100%
8	55,0	23,3	10,0	3,9	7,8	100%
9	47,8	32,5	12,5	2,8	4,4	100%
10	44,4	34,2	15,0	2,8	3,6	100%
11	47,2	32,2	13,1	3,6	3,9	100%
12	62,2	22,5	7,8	2,2	5,3	100%
13	45,8	27,2	10,8	2,2	14,0	100%
14	49,2	25,0	8,1	2,2	15,5	100%
15	46,7	30,0	10,3	2,8	10,2	100%
16	64,7	21,7	7,2	3,1	3,3	100%
17	67,2	17,5	7,2	2,2	5,9	100%
18	40,0	25,3	21,4	4,4	8,9	100%
19	73,6	16,7	4,7	2,8	2,2	100%
20	66,9	23,1	5,3	3,1	1,6	100%

Fuente: Elaboración propia.

Leyenda:

Para ítem 1 y 20= 1: muy bajo; 2: bajo; 3: alto; 5: muy alto

Para el resto de ítems= 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: muy de acuerdo

⁴ En este caso públicamente disponible significa que estuviese recogido en alguna base de carácter institucional (Ministerio o Consejería de Educación).

4. Análisis

En términos generales los orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo que ha respondido la encuesta valora negativamente la LOMCE. Si realizamos un análisis por ítems y si lo comparamos con el análisis general de la muestra (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016b), podemos destacar una serie de aspectos. Las opiniones, aunque negativa en todos los ítems, pueden ser organizadas de acuerdo con la contundencia de las mismas. De esta manera, serán presentadas en tres grupos, de acuerdo con este grado de valoración negativa:

En un primer grupo presentaremos aquellos ítems en los que el 90% o más de los orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo lo han valorado negativamente. En este grupo aparecen los siguientes ítems:

- ❖ El 92,8% de los encuestados considera que La LOMCE no es el reflejo de un pacto educativo.
- ❖ El 92,3% de los encuestados opina que el proceso de implementación de la LOMCE no ha sido el adecuado.
- ❖ El 91,9% de los encuestados opina que la LOMCE no ha sido elaborada con la participación del profesorado.
- ❖ El 90,8% de los encuestados considera que la LOMCE no contribuye a mejorar la inclusión educativa.

Se aprecia que las valoraciones más negativas se centran en aspectos que tienen que ver con el proceso de elaboración e implementación de la ley. Junto con esto aparece el cuestionamiento al aporte de la ley para la mejora de la inclusión educativa, en línea con lo que refleja una parte de la literatura (Monarca, 2012; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Sauras, 2016; Tarabini y Montes, 2015).

En un segundo grupo presentaremos aquellos ítems en los que la valoración negativa ha estado en el rango 80-80,9%. En este grupo aparecen los siguientes ítems:

- ❖ El 86,4% de los encuestados considera la incorporación de las evaluaciones externas que realiza la LOMCE no es adecuada.
- ❖ El 84,7% de los encuestados opina que la LOMCE no favorece la profesionalización del profesorado.

- ❖ El 84,7% de los encuestados opina que la difusión de los resultados de los centros en las evaluaciones externas prevista en la LOMCE no es adecuada.
- ❖ El 80,3% de los encuestados considera que el tratamiento de la autonomía de los centros que hace la LOMCE no es el adecuado.

En este caso destacan las valoraciones negativas a diversos elementos que incorpora, promueve o modifica la presente ley: las evaluaciones externas y la difusión de sus resultados, el tratamiento de la autonomía de los centros educativos y, algo relacionado en parte con esto último, la profesionalización del profesorado. No podemos deducir las razones de estas valoraciones, sin embargo estos elementos han sido analizados desde la literatura crítica en el marco de los procesos de mercantilización de la educación y la introducción de los principios de la nueva gestión pública, junto con el papel de los Organismos Internacionales en estos procesos (Díez, 2013; Fernández-González, 2015; Parcerisa, 2016; Saura y Muñoz, 2016).

Finalmente, en un tercer grupo presentaremos aquellos ítems en los que la valoración negativa ha estado en el rango 70-79,9%. En este grupo aparecen los siguientes ítems:

- ❖ El 79,4% de los encuestados considera que el tratamiento de las competencias que hace la LOMCE no supone una mejora con respecto a la LOE.
- ❖ El 78,6% de los encuestados opina que los contenidos curriculares que incluye la LOMCE son los adecuados.
- ❖ El 78,3% de los encuestados considera que no fue adecuado la eliminación que la LOMCE ha hecho de la asignatura “educación para la ciudadanía”.
- ❖ El 76,7% de los encuestados opina que el papel que la LOMCE otorga a los órganos de gobierno de los centros no es el adecuado.
- ❖ El 75,9% de los encuestados opina que la LOMCE no ha sido elaborada con la participación de los gobiernos autonómicos.
- ❖ El 73% de los encuestados no considera adecuado el papel que la LOMCE otorga al director/a.

Aquí las valoraciones hacen referencia a un conjunto amplio de elementos, algunos de ellos del currículum: las competencias, los contenidos, “educación para la ciudadanía”, muchos de estos analizados de forma detallada, general o específica, en trabajos previos (García Luque, 2016; Reyes Leoz y Méndez Andrés, 2016; Sauras, 2016); y otros que

tienen que ver con el funcionamiento de los centros en lo que respecta a su gobierno en general y al director o directora en particular (Monarca, 2012).

Hay que mencionar aparte la opinión relacionada con el planteamiento que hace la LOMCE sobre la libertad de las familias para elegir centro educativo. Aunque al 65,5% de los encuestados no lo ven adecuado, marca una clara diferencia en la concentración de opiniones negativas con respecto a los otros ítems.

Dentro del análisis queremos realizar una apreciación comparativa de los profesionales de la educación considerados específicamente en este artículo (orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo) y el resto de profesionales del total de la muestra del estudio mencionado del que se desprenden estos datos. Aunque en todos los ítems la valoración de los profesionales aquí presentados es algo más negativa que la del resto, en términos generales las diferencias no son significativas. Sin embargo, queremos destacar 4 ítems en los que hay una diferencia de más del 4%:

- En primer lugar, la valoración del ítem relacionado con la eliminación de la materia de “educación para la ciudadanía” es un 7% más negativa en orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo que en el resto del profesorado [78,3% frente al 71,3%].
- En segundo lugar destaca la diferencia en el ítem referido a la incorporación de las evaluaciones externas, con una diferencia de 5,7 puntos [86,4% frente al 80,7%].
- En tercer lugar destaca la diferencia en el ítem que valora la mejora de la inclusión educativa que hace la LOMCE, con una diferencia de 4,5 puntos [90,8 frente al 86,3%].
- Finalmente, en cuarto lugar queremos mencionar la diferencia en el ítem que se refiere al tratamiento de las competencias que hace la LOMCE, con una diferencia de 4,1 puntos [79,4% frente al 75,3%]

5. Conclusiones

Las valoraciones que los orientadores, orientadoras y profesorado de apoyo encuestados hacen de la LOMCE es mayoritariamente negativa, en línea con la opinión del resto de profesores y profesoras (Monarca, Fernández-González y Piedrahita, 2016a). Para el 90% de los encuestados, el grado de valoración de la LOMCE es bajo o muy bajo. El 83,3% de los encuestados opina que España no necesitaba esta nueva ley.

Nos encontramos en este punto, quizá muy similar al que teníamos cuando se inició el proceso de elaboración de esta ley, aunque no disponemos de encuestas de aquel entonces, si abundan las noticias periodísticas sobre el rechazo inicial. Todo parece indicar que se hace necesario otro escenario. Asumiendo la necesidad evaluativa que la misma ley enuncia, parece ser la hora de evaluar también las leyes que nos regulan. El asunto es que esta evaluación debería ser profundamente participativa, ya que se trata de analizar la sociedad que queremos y la educación que necesitamos para conseguirla.

Referencias bibliográficas

- Asprella, G. (2013). La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). En C. Tello (Coord.), *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 91-108). Campinas: Mercado de Letras.
- Díez, E. (2013). La comercialización de la educación. *Revista Tempora*, 16, 59-69.
- El Mundo (17 de marzo de 2013a). *En la educación andaluza también hay recortes*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/03/17/andalucia/1363525557.html>
- El Mundo (22 de octubre de 2013b). *Semana de manifestaciones y huelgas contra los recortes y la reforma educativa*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/10/22/espana/1382421219.html>
- El Mundo (14 de abril de 2016). *Alumnos vascos protestan contra la LOMCE y la reforma universitaria*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2016/04/14/570f888246163fd05d8b461e.html>
- El País (3 de marzo de 2013a). *Protesta contra la LOMCE*. Disponible en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/03/paisvasco/1362300598_574952.html
- El País (8 de mayo de 2013b). *Marea amarilla en Barcelona en contra de los recortes y la LOMCE*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/08/catalunya/1368039276_057635.html
- El País (8 de mayo de 2014). *Nuevo boicot de los alumnos a las evaluaciones de 4º de la ESO*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/05/08/catalunya/1399561754_198239.html
- FEDADi (2013). *Manifestación contra la LOMCE en el País Vasco*. Disponible en: <http://www.fedadi.org/?p=1624>

- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Fernández-González, N. (2016). La LOMCE: aportaciones para el debate sobre la política educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 2016, 4-10.
- Fernández-González, N. y González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- Herrero-Casado, L. (2016). Nuevas formas de control postburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 33-49.
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H. (2016). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016a). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 196-211.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Piedrahita, C. (2016b). *Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización de la educación el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Reyes Leoz, J. L. y Méndez Andrés, M. (2016). La función educativa de las Ciencias Sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2),
- Rodríguez-Martínez, C. (2014). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 15-29.
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(107), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Saura, G. y Muñoz, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.
- Sauras, P. (2016). LOMCE. Reflexiones de un profesor. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 145-162.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23. Disponible en: www.adide.org/revista
- USTEA (2016). Boicot a las pruebas ESCALA y a las reválidas LOMCE. Disponible en: <http://ustea.es/new/boicot-a-las-pruebas-escala-y-a-las-revalidas-lomce/>
- Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 73-99.

Funciones de la universidad: inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida

María José Ramírez-Burgos¹

1. Introducción

El acceso a la educación ha ido cambiando a través de las diversas políticas promulgadas, las cuales intentan resguardar una educación basada en la calidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En este sentido, se establece que una educación de calidad debe basar sus acciones prácticas en las políticas que la sustentan, para dar cumplimiento a estos principios. Bajo este marco, desde la década del noventa, la temática de integración y posteriormente inclusión educativa ha estado presente en la discusión, posibilitando no solo implementar un serie de medidas para hacer realidad el principio de derecho a la educación, sino también introducir diversas normativas ministeriales y orientaciones técnico-pedagógicas para ir mejorando las primeras experiencias educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016).

Uno de los primeros acuerdos en esta línea es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en el cual se resguarda el acceso y asimismo se proclama la igualdad de oportunidades en la educación, siendo el inicio de una serie de convenciones que buscan la integración de todos los seres humanos en distintos ámbitos. Posteriormente, se han suscrito diversos acuerdos que han colaborado con el resguardo de la integración y luego inclusión educativa de estudiantes con discapacidad (UNESCO, 1994, 1998, 1999, 2008, 2009), asimismo en el año 2006 la ONU da origen a la

¹ Licenciada en educación diferencial con especialidad en problemas de aprendizaje (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación -UMCE-, Santiago, Chile. Becaria, Beca de Magister en el Extranjero para Profesionales de la Educación BECAS CHILE. Estudiante de Máster de Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Email: mariajose.ramirezburgos@gmail.com

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entregando lineamientos generales de inclusión en diversos ámbitos de la vida. A nivel de educación superior, se destaca que los estados tienen el deber de asegurar un sistema de educación inclusivo en *todos los niveles* así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006). Sin embargo, el eje de las políticas se ha centrado mayoritariamente en el nivel escolar, estando aún pendiente la entrega de reales posibilidades de acceder, financiar y realizar un tránsito por la educación superior en igualdad de condiciones para todos los estudiantes (Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y Torrado, 2013; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Galán-Mañas, 2015).

Por lo anterior, se sostiene que la educación inclusiva no supone un enfoque nuevo en la educación, sino que enfatiza la igualdad por encima de la diferencia, como un proceso abierto, dinámico, en construcción y análisis permanente (Parrilla, 2002). Es así, como en los últimos años se ha evidenciado un esfuerzo de algunas instituciones de educación superior por mejorar el acceso a la universidad² de las personas que presentan alguna discapacidad, entendiendo ésta, según la Organización Mundial de la Salud “como un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno” (OMS, 2001, p. 22), asumiendo el término no solamente como intrínseco de la persona, sino que además como consecuencia del entorno en el cual se desenvuelve. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual, la cual se define por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (Feaps en adelante) como una dificultad en el funcionamiento de la persona -consecuencia de la interacción del individuo con el medio en el que vive-, no a las “limitaciones” de las personas en sí mismas (Feaps, 2007), siendo estas las que encuentran mayores barreras que otros colectivos al desear ingresar a la educación superior (Izuzquiza, 2012), siendo responsabilidad de cada institución implementar propuestas y programas, para cumplir con el derecho de acceder a una educación de calidad.

El presente artículo pretende abrir la discusión de por qué a pesar de las diversas políticas e iniciativas aun no es posible alcanzar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación superior. Bajo este interrogante, se considera que

² Para mayor información sobre iniciativas de programas de formación laboral para personas con discapacidad intelectual <http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/11/Educacion-postsecundaria-en-entorno-universitario1.pdf>

para llegar a una plena inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito universitario, es necesario ampliar estas funciones, más allá de aquellas que por décadas se le ha otorgado a la universidad. Se establece que la universidad cumple la función de ser un centro creador y difusor del conocimiento más avanzado, además de poseer diversas responsabilidades sociales (Altbach, 2009; Brunner, 1986; Vallaeys, 2013), la cual exige que el saber se adapte a las necesidades actuales de formación permanente, haciendo realidad el acceso universal y continuo al aprendizaje, y en definitiva la participación sostenida en la sociedad del conocimiento (Cidec, 2002). La Comisión de las Comunidades Europeas, a través del Memorandum sobre el aprendizaje permanente (2000) define el concepto de *aprendizaje permanente* como cualquier actividad que tiene como objetivo obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento, garantizando el acceso universal y continuo al aprendizaje, (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), teniendo como finalidad mejorar la vida de las personas y los desafíos sociales actuales (Pardo, 2011).

2. Funciones de la universidad

En la actualidad las sociedades están abocadas al cambio constante que se genera a partir de la globalización y cuyo epicentro es y será el conocimiento. Es por esto que desde épocas pasadas la literatura identifica a las universidades como centros de la actividad intelectual superior, teniendo como función principal crear conocimientos, propagarlos y desarrollar las diversas disciplinas (Houssay, 1941). En la misma línea, Brunner (1986) define a la universidad como una “una empresa intelectual”, la cual tiene como fin avanzar en el conocimiento de las distintas disciplinas. Asimismo, desde una perspectiva más contemporánea, Altbach (2009) plantea que las universidades tienen como función principal proporcionar educación y formar profesionales en las principales profesiones, estableciendo una conexión directa con la economía y las necesidades prácticas de la sociedad. Asimismo alude a la función de investigación, como difusora y creadora de conocimiento; y a la función docente, la cual tiene el objetivo de educar a las personas para que trabajen de manera eficaz, proporcionando las habilidades técnicas para el empleo, a través del conocimiento especializado y capacidad de pensamiento crítico.

Además de la función académica, se plantea que la universidad posee una función social por excelencia (Altbach, 2009; Brunner, 1986; Vallaeys, 2013), que si bien, están

relacionadas, con respecto a la difusión del conocimientos y consideración plena de todas las necesidades científicas, prácticas y sociales en la formación del alumnado; esta función social, también hace alusión a la universidad como medio de ascenso social para aquellos que logren acceder y formarse, pero por el contrario puede resultar reproductor de desigualdades en muchos casos. Así como plantea Monreal (2002), en la sociedad del conocimiento existe lo que el autor llama riesgo de “fractura social”, refiriéndose a las desigualdades que se producen entre los que acceden a la información, al conocimiento y a los recursos, y los que quedan relegados de las oportunidades que la sociedad ofrece.

Es evidente que las funciones de la universidad se han diversificado a lo largo de los años, pues además de las funciones académicas, se establece a la universidad como una institución social, la cual debe responder a los requerimientos del entorno, siendo un punto de partida para la democratización del conocimiento y la apertura al derecho de acceso e igualdad de oportunidades. Por lo anterior, resulta fundamental otorgar a las personas con discapacidad intelectual, igualdad de oportunidades tanto en el acceso como durante el proceso educativo en la educación superior, ya que por su condición están en situación de desigualdad al interactuar con el medio, en la mayor parte de los ámbitos de la vida; pudiendo a través de la formación mejorar su calidad de vida y expectativas, siendo un factor importante la independencia que puede otorgar un puesto de trabajo y en consecuencia, cierta estabilidad económica (Feaps, 2013). Asimismo se hace hincapié que los procesos de exclusión educativa, son la antesala de la exclusión social (Echeita, 2008), por ende se debe resguardar este ámbito para no ser reproductores de segregación y avanzar hacia la plena inclusión. Es desde aquí que surge la necesidad de ampliar la función social de la universidad hacia una mirada basada en el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de incluir a las personas con discapacidad no solo por responder a las normativas, sino que para cumplir con los requerimientos actuales que demanda la sociedad del conocimiento, bajo los principios de formación constante durante la vida.

Históricamente, se ha restado valor a la formación superior de las personas con discapacidad intelectual, lo que es un derecho fundamental (Izuzquiza y Ruiz Incera, 2005) que contribuye a su desarrollo personal y social, además de obtener una mejor preparación para integrarse al mundo laboral. En los últimos años, se han realizado esfuerzos por mejorar la accesibilidad de la universidad a las personas con discapacidad (Izuzquiza, 2012), estableciendo diversos programas de formación para el empleo para personas con

discapacidad intelectual, sin embargo estos programas no abarcan la demanda de formación para este colectivo, siendo inminente que estas experiencias dejen de ser impulsadas por ciertos grupos, para convertirse en parte fundamental dentro de la función social de la universidad, a la cual se debe dar respuesta. La discusión recae en la contradicción de pretender ser inclusivos en una sociedad capitalista, competitiva, de mercado; que necesita diferenciar y transformar en mercancía los títulos académicos (Monarca, 2012). Con esta disyuntiva se hace alusión a la difícil situación que enfrenta actualmente el sistema de educación superior, encontrándose en la disyuntiva de

intensificar los compromisos con la formación de sujetos capacitados técnica y éticamente, construyendo y desarrollando sociedades democráticas y solidarias, o asumirse como función de la economía de mercado y, por consiguiente, de la autonomización técnica y de la competitividad productora de exclusión y dilución de las relaciones sociales (Díaz Sobrino, 2008, p. 1004-105, citado por Monarca, 2014, p.15).

Desde esta afirmación, se desprende el concepto de *responsabilidad social*, el cual se transforma en un compromiso importante de las universidades contemporáneas asumiendo como un deber ético la necesidad de “internalizar las externalidades”; es decir, dar respuesta a los requerimientos de la sociedad como una obligación moral (Vallaey, 2013). Un importante ámbito *responsabilidad social*, es la gestión social del conocimiento, la cual se enfoca en recuperar la inaccesibilidad social del conocimiento, democratizando la educación; tomando en consideración, que la calidad de vida depende cada vez más del acceso al conocimiento pertinente, donde es necesario seleccionar, producir y formar a los ciudadanos en conocimientos y competencias útiles socialmente, las cuales permitan el desarrollo en todos los ámbitos de la vida en igualdad de oportunidades (Altbach, 2009; Vallaey, 2013). De acuerdo con Vallaey (2013) no se debe confundir esta función social de la universidad con “ayuda social” o “acción solidaria”, ya que en el caso de los programas para estudiantes con discapacidad intelectual, esta visión simplista y paternalista, conlleva a diversas barreras dentro de las universidades hacia la verdadera promoción del cambio social, limitándolo muchas veces a la mera extensión universitaria sin impacto hacia dentro, y a repetir así los problemas de disgregación.

3. Desafíos de la universidad en la formación a lo largo de toda la vida

El Informe Delors (1996), recoge el concepto de formación permanente y lo contextualiza señalando que la formación debe ser variada en todas sus actividades y que esta debe cubrir desde la infancia hasta la vida adulta, teniendo como eje principal la adquisición de conocimiento atinente sobre el mundo, sobre los demás y sobre ellos mismos. Así, se debe tomar en cuenta que las nuevas realidades proponen nuevos desafíos científicos y profesionales, por ende se abre la discusión dirigida a que las universidades amplíen sus funciones más allá de la superespecialización y la linealidad del pensamiento; para abrirse a las necesidades actuales y otorgar una visión integral, que responda no solo a una función, sino a la totalidad de ellas. De acuerdo con Pardo (2011), ya no es posible concebir procesos cognitivos simples, los cuales estancan todo aquello que puede ser mejorado en beneficio de la sociedad, y no se acercan a arreglar los problemas complejos y variados que existen en el presente. Así, bajo el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, se plantea que la universidad del futuro “debe preocuparse por contextualizar el saber, según las diversas realidades locales, regionales y mundiales” (Pardo, 2011, p. 156); volviendo al conocimiento no solo como algo específico, sino útil para el entorno y con un sentido global. Por lo anterior es preciso reconstruir el conocimiento constantemente, a través de las experiencias personales y sociales; siendo de real importancia al abordar la diversidad, contar con herramientas alternativas que permitan dar respuesta a los requerimientos individuales de los alumnos de hoy, que en el caso de la inclusión de personas con discapacidad se traduce en la implementación de programas e iniciativas que se adapten y respondan a sus requerimientos, los cuales permitan el desarrollo en los diversos ámbitos.

Además se plantea que un reto clave del aprendizaje a lo largo de la vida se centra en educar cada vez a un número mayor de personas, de un modo más eficiente y bajo circunstancias más heterogéneas (Cidec, 2002), y si bien no se nombra la discapacidad intelectual como tal, se asume la necesidad de abordar la diversidad en el sentido más amplio del concepto. Por lo anterior, se considera fundamental que la universidad amplíe su oferta para satisfacer la creciente variedad de requerimientos y otorgar una enseñanza más flexible, que otorgue la oportunidad de abordar las diversas necesidades, que en el caso de la discapacidad intelectual, se traduciría en la implementación de mayores programas dentro de las universidades los cuales otorguen formación en diversas áreas del

conocimiento, para poder ingresar al mercado laboral. Lo anterior responde a la presión que ejerce la sociedad sobre las universidades, para asegurar que sus actividades sean más relevantes para la vida laboral, lo que según un artículo publicado (2002) por Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (Cidec) se contrapondría a la misión básica de las universidades, haciendo alusión a la docencia y la investigación.

De la misma manera, el Memorándum sobre el aprendizaje permanente de la Comisión Europea (2000) sostiene que la educación y la formación deben establecerse en base a tres objetivos: **1]** el desarrollo de la persona, con el fin de posibilitar tanto su desarrollo profesional como personal; **2]** el desarrollo de la sociedad, reduciendo las desigualdades entre personas y/o grupos; y **3]** el desarrollo de la economía, ayudando que las actividades de formación sean atingentes para contar con una fuerza laboral cualificada. Con estos tres objetivos, se evidencia la necesidad de la sociedad de contar con espacios inclusivos dentro de las universidades, no solo por incluir a las personas con discapacidad, sino que con la finalidad de responder a un requerimiento social de formación permanente, que esté centrada en los requerimientos diversos de educación especializada para el mundo laboral, potenciando el desarrollo personal y social.

Otro reto para las universidades es el de innovar, ya que desde la innovación es posible observar el entorno y descubrir nuevas oportunidades, las cuales proporcionen beneficios a diversos colectivos; con la finalidad de formar jóvenes con capacidad para la toma de decisiones, lo que será crucial al momento de afrontar la complejidad de la vida social en las sociedades del conocimiento. Por lo anterior, es que la Declaración Budapest³ (2010) en el área de educación superior, sostiene algunas ideas básicas que enmarcaría una educación de calidad, las cuales hacen alusión a las funciones de la universidad de manera integral; proporcionando a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias para la promoción de su carrera, desarrollo personal y social-ciudadano. Reconociendo como compromiso fundamental trabajar hacia una inclusión eficaz de los estudiantes según la aplicación y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), haciendo un llamado a los involucrados dentro del proceso a facilitar el trabajo, centrados en la persona y entregando las herramientas necesarias, con el fin de potenciar al alumno/a en todas su áreas.

³ Declaración de Budapest-Viena (12 de marzo de 2010) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Lo inicialmente planteado toma relevancia en la discusión de la plena inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación universitaria y las funciones de la universidad; ya que, como se hizo alusión es fundamental replantear el sentido y función de la universidad como institución, para que este espacio pueda ser cada vez más inclusivo y se eliminen las barreras de acceso, progreso y egreso para aquellos colectivos que se encuentran en desventaja, no por su condición, sino por el orden y estructura social que aumentan las barreras en todo ámbito de la vida.

4. Conclusiones

Es evidente que las funciones de la universidad, bajo los planteamientos de formación a lo largo de la vida, deberían ampliarse para dar respuesta a los requerimientos sociales que exigen la democratización del conocimiento y la flexibilización de la enseñanza en un sistema universitario en el que ha predominado la función académica, quedando de manifiesto en todos los procesos que rodean el ámbito universitario. Bajo esta realidad se plantea que la principal barrera para alcanzar la plena inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario –y no solo incluir, sino que cumplir con el derecho a la educación- es que aún, no se ha definido con claridad y consenso una función social más amplia de la universidad relacionada con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde se podría dar paso al desarrollo e implementación de propuestas diversas y dinámicas para diversos colectivos, entre ellos, las personas con discapacidad.

Por lo anterior es que Unesco (2009) plantea que un enfoque inclusivo de la educación no puede desarrollarse adecuadamente con independencia de los niveles de inclusión social y los alcances de las brechas de equidad en la adquisición de competencias y de aprendizajes, estableciendo la importancia de la educación a lo largo de toda la vida, en ejercicio libre y consiente de sus derechos y obligaciones. De esta forma los estudiantes con discapacidad pueden hacer uso de sus derechos en la vida adulta, a través del conocimiento, adquisición de competencias, destrezas y actitudes para su desarrollo (Feaps, 2013).

Por otra parte, es fundamental establecer que la inclusión es la base de toda sociedad democrática, por ende se debe resguardar que toda persona pueda acceder a la formación a lo largo de la vida, teniendo en cuenta que aprender es un proceso social. Bajo esta afirmación la inclusión ha dejado de ser un principio orientativo, para convertirse en un

derecho de cualquier persona (Echeita y Ainscow, 2010), solo siendo posible, si se promueve desde el ámbito educativo. No obstante, lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad implica la superación de una serie de barreras en materia de acceso y permanencia, por ende las universidades poseen el gran desafío de dar respuesta a un derecho y a un requerimiento social, tomando en consideración que el conocimiento debe adaptarse y flexibilizarse a las diversas necesidades, bajo el propósito que el aprendizaje permanente se haga realidad a nivel institucional, para dar respuesta a los distintos colectivos.

Finalmente, la discusión queda abierta a diversas interpretaciones, a través de los planteamientos expuestos a lo largo del artículo; ya que en este proceso no sólo influyen las funciones que posee la universidad como institución, sino que intervienen diversos factores, que han resultado ser barreras para cumplir con el derecho a la plena inclusión, no solo educativa, sino en todo ámbito de la vida.

Referencias bibliográficas

- Albatch, Ph. (2009). Funciones complejas de las Universidades en la era de la globalización. En Global University Network for Innovation-GUNI: *La educación superior en tiempos de cambio: nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 31-36). Madrid: GUNI-Mundi Prensa.
- Brunner, J. J. (Mayo de 1986). Funciones de la Universidad: de la retórica a la práctica. En Seminario sobre la universidad. Santiago, Chile.
- Cidec. (2002). Aprendizaje a lo largo de la vida. *Cuadernos de trabajo: Formación, empleo, cualificaciones*, 36. Donostia-San Sebastián.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea*. Bruselas.
- Declaración de Budapest-Viena (12 de marzo de 2010) sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, R., Geremek, B... Nanzhao, Z. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (Mayo de 2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada.
- FEAPS. (2013). *Guía didáctica proyecto de V.I.D.A.* Madrid: FEAPS
- FEAPS. (Febrero de 2007). Declaración FEAPS sobre las necesidades de apoyo de las personas con presencia conjunta de discapacidad intelectual y trastornos de la salud mental. Disponible en <http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/discapacidad.htm>
- Ferreira, C., Vieira, MJ y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *RIE*, 32(1), pp. 140-157.
- Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador de la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13(1), 33-41.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1), 83 – 99.
- Houssay, B. (1941). *Función social de la universidad*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el Programa Promentor. *Bordón*, 64(1), 109-125.
- Izuzquiza, D. y Ruiz Incera, R. (2005). Formación para la inserción laboral. Un proyecto conjunto entre la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis. *Revista Síndrome de Down*, 22, 125-131.
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monarca, H. (2014). Introducción. Evaluación de la calidad de la Educación Superior. En H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica* (pp. 13-19). Madrid: GIPES-UAM.

- Monreal, J. (2002). Prefacio. En Cidec, *Aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 5-6). Donostia-San Sebastián: Cidec.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General. 76^a sesión plenaria. Nueva York.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: IMSERSO
- Pardo, L. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-148.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–29.
- Tenorio Eitel, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), pp. 9-28.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO.
- Vallaeys, F. (2013). Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las Universidades. *Educación superior y sociedad*, 1, 195- 219.

Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés en Educación Infantil¹

Irene Arboleya²

1. Introducción

Teniendo en cuenta que la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) ofrece una oportunidad muy amplia para adaptar sus principios fundamentales a cualquier contexto educativo, la misma merece ser considerada como una filosofía de educación adecuada para elaborar un plan de actuación para la enseñanza del inglés como segunda lengua desde la Educación Infantil.

En definitiva, se trata de plantear propuestas de enseñanza basadas en el reconocimiento de las características individuales del alumnado que aviven su interés por el aprendizaje del idioma mediante una metodología activa, globalizadora e interdisciplinar que posibilite la experimentación para crear y construir significados y conceptos, que puedan ser expresados en la lengua meta.

2. El aprendizaje temprano de una segunda lengua: ¿por qué?

En relación a los beneficios del bilingüismo, García (2008) señala que existen ventajas a nivel cognitivo y social. Las ventajas cognitivas tienen que ver con la conciencia metalingüística, el pensamiento divergente, la percepción comunicativa y la habilidad para aprender más lenguas. A nivel social, se destacan las ventajas asociadas al aumento de las interacciones y al desarrollo de la conciencia cultural y de la identidad. Igualmente,

¹ Artículo basado en el Trabajo Fin de Grado “La Teoría de las Inteligencias Múltiples como filosofía para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en Educación Infantil” de I. Arboleya, presentado en la Universidad de Oviedo en 2014.

² Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Oviedo. Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación. Beca de Colaboración del Ministerio de Educación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: arboleyairene@gmail.com

Wattendorf et al. (2014) destacan la influencia de la adquisición temprana de una segunda lengua en el desarrollo de habilidades lingüísticas y funciones cognitivas.

Por otra parte, autores como López Téllez (1996) o Rodríguez y Varela (2004), indican que los beneficios del aprendizaje temprano de una segunda lengua tienen que ver con características propias de la etapa infantil como la habilidad para aprender de forma indirecta y para adoptar nuevos modelos de conducta lingüística. Por tanto, a pesar de que no existe un acuerdo sobre las ventajas de la introducción temprana al aprendizaje del inglés como segunda lengua, hay razones para suponer que su práctica en Educación Infantil puede ser beneficiosa.

3. De la teoría a la práctica: ¿cómo?

La adecuación de la teoría de las inteligencias múltiples al campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua, se justifica por dos relaciones establecidas entre nociones integradas en el planteamiento de dicha teoría y consideraciones fundamentales para el aprendizaje efectivo y duradero de la lengua meta (Arboleya, 2016). Dichas relaciones expresan al deseo de plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la educación configurada individualmente y el control de las variables afectivas, junto con la integración de diversidad de estímulos para una comprensión profunda y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Partiendo de la base de que el conocimiento de la teoría debiera emplearse, tanto a nivel de centro como de aula, para tomar decisiones sobre la articulación de planes de actuación, en el artículo se persigue un doble objetivo. Primero, presentar un modelo de planificación didáctica, fundamentada en las inteligencias múltiples. Segundo, formular una propuesta concreta diseñada en base al procedimiento que sigue tal modelo.

3.1. Un procedimiento para planificar la enseñanza en base a las IM

En el ámbito de la práctica educativa, se considera esencial la búsqueda de estrategias concretas para diseñar propuestas didácticas en las que se integre la atención a la diversidad cognitiva, a las variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua y a las competencias comunicativas. Por ello, es importante recordar que, según Krashen (1982), dichas variables se sitúan dentro de las categorías motivación, autoconfianza y ansiedad, y que el desarrollo de las competencias

comunicativas de la lengua, tal y como indica el Marco Común de Referencia para las Lenguas (M.C.E.R.L.) (Council of Europe, 2001), corresponde, a su vez, al desarrollo del conocimiento (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones y la necesidad de buscar estrategias que orienten la acción docente en ese sentido, el procedimiento de siete pasos que Armstrong (1999) sugiere para planificar clases o unidades didácticas en base a la teoría de las inteligencias múltiples, se presenta como un modo útil, relevante y de carácter funcional para situar infinidad de propuestas educativas. Por ello, a continuación, se presenta una síntesis de los siete pasos de los que se compone tal procedimiento:

El primer paso consiste en formular un objetivo específico o un contenido general, cuya elección depende del alcance de la temporalización de la programación. A continuación, en relación con cada inteligencia, deben plantearse unas preguntas clave que serán el motor creativo que permita pasar a la tercera fase; por ejemplo, para la inteligencia interpersonal, la pregunta podría ser ¿cómo puedo hacer para que los alumnos compartan con sus pares, aprendan de manera cooperativa o mediante simulación en grupos grandes? Teniendo en cuenta estas preguntas, el tercer paso supone plantearse cuáles son las estrategias más adecuadas para responder a las diversas preguntas del paso anterior y así, en la cuarta fase, concretarlas en relación al objetivo específico o contenido general propuesto. El quinto paso supone marcar las estrategias más adecuadas al contexto educativo y seleccionar o diseñar las actividades. El sexto paso consiste en establecer un plan secuencial de las actividades y por último, la implementación del plan corresponde al séptimo paso.

3.2. Propuesta didáctica: “Transportation”

Mediante dicho procedimiento se forjó la unidad didáctica “Transportation”, a través de la cual se desarrollan contenidos centrados en los medios de transporte. La unidad está dirigida a niños del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil y está enfocada al desarrollo tanto de la competencia comunicativa, las destrezas sociales y los contenidos actitudinales como de las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta las implicaciones de la concepción de inteligencia según la teoría.

Entre un abanico muy amplio de posibilidades, las ocho estrategias didácticas seleccionadas en relación a cada inteligencia fueron: la expresión corporal, la cuantificación de colecciones, la realización de tareas cooperativas, la lectura de pictogramas, la elaboración de mapas conceptuales, la toma de decisiones sobre preferencias, la observación de elementos del medio natural y la interpretación de canciones con gestos. En cuanto a las actividades, cabe señalar que han sido diseñadas teniendo en cuenta que, tal y como apunta Arnold (2002), intentar aplicar la teoría de las inteligencias múltiples de forma automática, convertiría el aprendizaje en un proceso mecánico. Además, dado que uno de los principios básicos que se defienden es la educación integral, intentar atender a cada inteligencia de forma exclusiva en cada sesión no tendría sentido.

En relación a la adquisición de una segunda lengua, la incorporación del movimiento como factor facilitador del aprendizaje está presente en gran medida, de hecho, Arnold (2002) afirma que el movimiento eleva el nivel energético de la clase y ayuda a los alumnos a comprender y a comunicarse. Por otra parte, además de plantear en cada sesión actividades que alternan la energía activa y pasiva para el mantenimiento de la capacidad atencional, se ha tenido en cuenta que todo lo que aprendemos procede originalmente de nuestros sentidos y que el lenguaje no verbal tiene un papel primordial en la comunicación. Por otra parte, aunque sea en pequeña medida, mediante la introducción de nuevo vocabulario y actividades físicas, que facilitan la interacción entre palabras, imágenes y las acciones, se pretende crear la base para el trabajo con imágenes mentales para lograr que los alumnos no sólo lleguen a pensar en inglés sino también lograr ver en inglés, tal y como señala Arnold (1999).

3.2.1. Primera sesión (inteligencia corporal-cinestésica)

Estrategia:

- Expresión corporal.

Objetivos:

- Conocer el significado de los colores del semáforo: *red-stop*, *yellow-slow down* & *green-go*.
- Descubrir vocabulario relacionado con los medios de transporte: *car*, *aeroplane* & *boat*.

- Progresar en el control tónico del cuerpo en movimiento.

Secuencia de actividades: “The traffic lights”:

Para abrir la sesión se presentará a los alumnos un semáforo cuya estructura está hecha con cartulina negra y las luces con cartulina roja, amarilla y verde. Entonces, se preguntará qué es y se repetirá varias veces el nombre en inglés indicando también que la luz de color rojo está en la parte superior, la de color amarillo está en el medio y la de color verde está en la parte de abajo. A continuación, con el semáforo de cartulina pegado a la pared, se cantará la canción “Red, yellow & green”³ mientras se señalan los colores correspondientes con una mano y con la otra se hacen las señales que corresponden con *stop* (levantar el brazo y mantener la palma de la mano estática y hacia afuera), *go* (desde la postura anterior, mover el brazo hacia adelante cerrando ligeramente la palma de la mano) y *slow down* (desde la postura anterior, subir y bajar el brazo suavemente). La canción se repetirá al menos dos veces y a continuación se volverá a explicar el significado de las luces mostrando tres señales hechas con tres círculos de cartulina roja, amarilla y verde y tres depresores linguales de madera pegados a ellas para poder coger las señales cómodamente; además, cada señal contendrá las palabras *stop*, *slow down* y *go*. Luego, se mostrará un coche de juguete y se dirá su nombre asociándolo a un gesto (mover los brazos simulando coger el volante) para que los alumnos puedan memorizar y repetir la palabra fácilmente. Entonces, se escogerá a tres alumnos y se les explicará que son coches y que tienen que conducir pero prestando mucha atención al semáforo ya que dependiendo de la señal que se levante con la mano y la palabra que se diga (*go*, *slow down* o *stop*), se moverán, irán más despacio o pararán. Una vez que paran, se dará a cada alumno una señal para que dirijan al resto de la clase, que serán los coches. Este proceso se repetirá con el avión y el barco y los tres alumnos responsables de dar las señales irán cambiando. Con el avión se moverán según las señales como si estuviesen volando (con los brazos abiertos) y con el barco, como si estuviesen remando (sentados en el suelo y empujando el cuerpo con las piernas haciendo que los brazos son remos). La actividad completa se repetirá al menos tres veces y para cerrar la sesión, se volverá a cantar la canción “Red, yellow & green” animando a los alumnos a que canten las palabras *stop*, *slow down*, *go* y las correspondientes a los colores del semáforo.

³ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=D6Gcx6KjJ0s>

3.2.2. Segunda sesión (inteligencia lógico-matemática)

Estrategia:

- Cuantificación de colecciones.

Objetivos:

- Discriminar medios de transporte: *Is this a transport? Yes, it is/No, it isn't.*
- Ampliar vocabulario relacionado con los medios de transporte: *aeroplane, boat, train, rocket & ship.*
- Asociar e identificar la grafía de los números uno, dos, tres, cuatro y cinco a colecciones de objetos.

Secuencia de actividades: “Counting transports”:

Para abrir la actividad se mostrará a los alumnos las imágenes de un coche, un avión, una barca, un tren, un cohete y un barco. A medida que se enseña una imagen, puede acompañarse de un movimiento para que los alumnos repitan la palabra asociándola a un gesto representativo. Seguidamente, se volverá a mostrar la imagen del coche y se preguntará y responderá *Is this a transport? Yes, it is.* Luego, se mostrará otra imagen para presentar y responder *Is this a transport? No, it isn't.* Esto se hará con todas las tarjetas, aunque sean repetidas, para que los alumnos comprendan el significado de la pregunta y las respuestas. A continuación, se repartirá una imagen de un avión, dos de una barca, tres de un tren, cuatro de un cohete y cinco de un barco. Al resto de alumnos se les entregarán imágenes que no sean medios de transportes. Después, se colocarán en el suelo cinco aros, cada uno con una de las cinco imágenes de los transportes, y se explicará a los niños que deberán colocar la imagen que tienen en el lugar correspondiente y si no tienen una imagen de un transporte, deberán dejarla a un lado aparte. Para comenzar, se indicará al primer alumno que se levante y se le hará la pregunta *Is this a transport?* para que conteste *Yes, it is* o *No, it isn't*, en función de la imagen que tenga e inmediatamente deberá colocarla dentro de un aro que represente el conjunto en el que la imagen debe estar. Después de que todos los alumnos hayan colocado las imágenes, se realizará el conteo de las imágenes de cada grupo y a medida que se obtiene una cantidad se pondrá una tarjeta con el número que corresponda a cada conjunto. Luego, se preguntará cuántos elementos hay en cada conjunto y mientras se pregunta, *how many ... are there?*, se deberá señalar el conjunto al

que se está haciendo referencia. Luego, los alumnos harán una ficha que contenga una tabla de 5x7 para recoger los datos obtenidos. En la primera columna de la tabla estarán dibujados los cinco medios de transporte por orden: aeroplane, boat, train, rocket & ship. Las cinco columnas siguientes serán para colocar gomets según la cantidad de medios de transporte de las colecciones. Por ejemplo, la fila del avión tendrá un gomet en la primera casilla y las siguientes cuatro casillas quedarán vacías. Por último, en la columna de la derecha se escribirá la grafía del número correspondiente. Para garantizar el éxito en la realización de la ficha, la maestra hará la ficha completa delante de los alumnos y la dejará a la vista para ser consultada en caso de duda. Además, junto a cada aro se colocarán unas bandejas con gomets para que los alumnos mismos vayan a un conjunto, cuenten los elementos de la colección y cojan todos los gomets que necesitan.

3.2.3. Tercera sesión (inteligencia interpersonal)

Estrategia:

- Realización de tareas cooperativas.

Objetivos:

- Ordenar una secuencia de imágenes: first, then, next & finally.
- Identificar la imagen que falta en una colección de imágenes: toy rocket, real rocket, map, lift, cabin, door & moon.
- Desarrollar hábitos de colaboración a través de actividades cooperativas.

Secuencia de actividades: “Trip to the moon”:

Para abrir la sesión los alumnos verán el video “The elf rocket”⁴ de los dibujos animados “Ben and Holly's Little Kingdom”. Después, a través del soporte digital del que se disponga, se hará un resumen de la historia tomando como referencia las cuatro imágenes seleccionadas, para ordenar la secuencia posteriormente. A continuación, se formarán varios grupos de alumnos y a cada grupo se le entregarán las imágenes, correspondientes a los minutos 1:30, 4:35, 7:45 y 10:31, para ordenar secuencialmente. Una vez que se comprueba que todos los equipos tienen la secuencia en orden, se mostrará una serie de tarjetas con imágenes del video: el cohete de juguete, el cohete de verdad, el mapa del trayecto de la tierra a la luna, el ascensor para subir al cohete, la cabina del

⁴ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=29ytwJidS9U>

cohete, la puerta del cohete y la luna. Después de repetir varias veces el vocabulario, el primer equipo deberá apartarse de la zona de trabajo ya que de las imágenes disponibles se esconderá una que deberán identificar posteriormente. Una vez que ya está la imagen escondida, el grupo de alumnos volverá a la zona de trabajo y en silencio observará las imágenes para inmediatamente volver a la zona apartada y poner en común el resultado de la observación. En la zona apartada habrá otra colección de imágenes idéntica y cuando se pregunte qué imagen falta (*What's missing?*), el miembro del grupo al que se pregunta deberá levantar la imagen correspondiente e intentar nombrar el elemento que representa. El juego se hará una vez con cada grupo y una vez que todos los grupos han participado, se pasará a la siguiente actividad que consiste en realizar un mural colectivo de la luna y el espacio. Para ello, se utilizará una cartulina negra grande en la que estará marcada la forma redonda de la luna y se cubrirá su interior con una capa abundante de cola. A cada alumno se le entregará un trozo de plástico de burbujas, para que uno a uno lo coloquen en la luna y luego, una estrella adhesiva para representar el espacio que rodea a la luna. Para finalizar, se hará una descripción de la imagen final.

3.2.4. Cuarta sesión (inteligencia lingüística)

Estrategia:

- Lectura de pictogramas.

Objetivos:

- Desarrollar la escucha activa a través de la canción “Transportation”⁵.
- Ampliar el vocabulario relacionado con los medios de transporte: *train station, airport & seaport*.
- Construir frases sencillas empleando pictogramas: *the train is at the train station, the aeroplane is at the airport & the yacht is in the seaport*.

Secuencia de actividades: “Ready to go”:

Para abrir la secuencia de actividades se presentará a los alumnos la canción “Transportation”. Después, según el orden de la canción, se mostrarán una serie de tarjetas con las imágenes de todos los medios de transporte que en ella aparecen y se irán nombrando. La segunda vez que se visualicen las imágenes se repetirá varias veces la

⁵ Escuchar en https://www.youtube.com/watch?v=2c68qD_NExQ

palabra del medio correspondiente y se indicará a los alumnos que piensen en la palabra. La tercera vez, los alumnos escucharán la palabra, la pensarán y la repetirán en voz alta siguiendo las indicaciones *listen, think & repeat*. A continuación, se mostrarán las imágenes de una estación de tren, de un aeropuerto y de un puerto marítimo y los alumnos escucharán, pensarán y repetirán las palabras varias veces. Posteriormente, las imágenes de la estación de tren, del aeropuerto y del puerto marítimo se moverán a tres sitios del aula donde estén visibles para hacer una votación y elegir la palabra que más gusta. A medida que los alumnos dicen cuál es su palabra favorita (*What's your favourite word?*) irán al rincón del aula donde esté la imagen de la palabra y cuando todos hayan contestado, se hará el recuento de votos para conocer la palabra ganadora. Según el número de votos, la palabra ganadora será la primera con la que se forme la frase con pictogramas y la menos votada será la última. Cada frase estará representada por dos pictogramas que se pegarán a la pizarra para escribir la palabra *is* entre las dos imágenes. Con cada frase se hará una lectura colectiva y después, cada alumno dibujará y pintará la imagen que representa la frase que más le guste; para ello, la maestra puede decir cuál es su frase preferida y hacer un dibujo en la pizarra.

3.2.5. Quinta sesión (inteligencia espacial)

Estrategias:

- Elaboración de mapas conceptuales.

Objetivos:

- Conocer los medios por los que se desplazan los transportes: *Over land, through the air & on the sea*.
- Recordar el vocabulario de los medios de transporte: *car, truck, train, bus, scooter, bike, unicycle, yacht, submarine, plain, helicopter, taxi & rocket ship*.
- Completar un mapa conceptual con imágenes.

Secuencia de actividades: “Over land, through the air or on the sea”:

Para abrir la sesión se escuchará de nuevo la canción “Transportation” y a continuación se cantará la canción tomando como referencia las tarjetas con las imágenes del video; de este modo, la maestra cantará toda la canción dejando que sean los alumnos los que completen los versos que terminen con las palabras *car, truck, train, bus, scooter,*

bike, unicycle, yacht, submarine, plain, helicopter, taxi & rocket ship. Para cantar el estribillo (*How do you get, from A to B? Over land, through the air, or on the sea*) se podrá hacer previamente un dibujo en la pizarra, correspondiente al minuto 0:23 del video, para señalar los diferentes medios por los que se puede ir de un lado a otro. A continuación, utilizando un *Counting out game*⁶ se seleccionarán a trece alumnos para que coloquen una a una las imágenes de los medios de transporte en el esquema de la pizarra. Para ello, se les preguntará qué medio de transporte tienen (*say what you have*) y si va por tierra, aire o mar. Cuando todas las imágenes estén colocadas en el esquema de la pizarra, se presentará un mapa conceptual en un trozo de papel continuo, en el que el primer nivel contenga un recuadro con la palabra *transportation* del que salgan tres flechas a tres recuadros con las palabras *land, air & sea* y sus dibujos representativos. De cada palabra del segundo nivel saldrá, a su vez, una flecha a un recuadro de tercer nivel, que será donde se coloquen las imágenes de diversos tipos de coches, camiones, trenes, autobuses, motocicletas, bicicletas, monociclos, yates, submarinos, aviones, helicópteros, taxis y cohetes. Para ello, se les volverá a preguntar qué medio de transporte tienen (*say what you have*) y si va por tierra, aire o mar. Cuando todos hayan pegado su imagen en el recuadro correspondiente, se colocará el esquema en la pared. Para terminar, se hará un juego que consiste en colocar en tres espacios diferenciados del aula la imagen de la tierra, del aire y del mar. La maestra señalará en el esquema de la pizarra un medio de transporte y lo nombrará; entonces, los alumnos tendrán que ir al rincón del aula que corresponda según el medio por el que vaya el transporte nombrado. El juego se repetirá las veces que se consideren necesarias reforzando el vocabulario objetivo.

3.2.6. Sexta sesión (inteligencia intrapersonal)

Estrategia.

- Toma de decisiones sobre preferencias.

Objetivos.

- Conocer vocabulario para establecer relaciones temporales: *first, then, next & finally*.
- Desarrollar la creatividad a través del trabajo con técnicas plásticas: estampación con tempera de la huella de las mano.

⁶ Se propone el siguiente: *Red, white, yellow and blue all out but you*.

- Adquirir hábitos de decisión y organización.

Secuencia de actividades. “Hand ship or hand rocket”:

Para abrir la secuencia se enseñará a los alumnos la muestra de las dos producciones plásticas ya terminadas de entre las que tendrán que escoger una para hacer individualmente. La primera muestra se trata de un barco tipo carabela realizado estampando la huella de la mano, con los dedos pulgar y meñique bien abiertos, con pintura marrón. Las velas están representadas por tres cuadrados blancos pegados al resto de los dedos y el fondo, que es una cartulina azul, está decorado con tiras de papel de seda azul para simbolizar el mar y distinguirlo así del cielo. La segunda muestra es un cohete realizado pegando un papel blanco en forma de cohete y estampando la huella de la mano prácticamente cerrada para representar la llama. Para que el dibujo sea más realista, la palma de la mano se pinta de rojo y los dedos de color naranja. El fondo es una cartulina negra decorada con bolitas de papel de seda amarillo que representarán a las estrellas. A medida que se enseña una muestra se preguntará a los alumnos si saben qué es y después, se comenzará a explicar, utilizando una tabla con los nexos temporales, cómo es el proceso de realización de cada producción plástica. La tabla tiene que ser de 5x3. El primer cuadrante de la primera columna quedará vacío y en el segundo se escribirá la palabra *first*, en el tercero, *then*, en el cuarto, *next* y en el quinto *finally*. La segunda columna será para describir con imágenes el proceso de realización del barco, por lo que en el primer cuadrante se colocará la muestra realizada por la maestra; en el segundo cuadrante, la mano estampada (pintada con tiza marrón); en el tercero, el dibujo de unas tijeras (representa cortar los cuadrados fotocopiados que serán las velas); en el cuarto cuadrante se dibujará la huella de la mano con las velas ya puestas; y en el quinto cuadrante, se pondrá el dibujo de las tiras de papel que representan el mar. La tercera columna incluirá los pasos para realizar el cohete por lo que en el primer cuadrante se colocará la muestra de la maestra; en el segundo, el dibujo de unas tijeras (representa cortar la estructura del cohete fotocopiada); en el tercero, se dibujará la estructura del cohete pegada en la cartulina; en el cuarto, la imagen anterior pero con la huella de la mano estampada (pintada con tizas roja y naranja); y, en el quinto cuadrante se pondrá el dibujo de las bolitas de papel que representan las estrellas. Todos los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad se colocarán al alcance de los niños y niñas para que siguiendo la tabla puedan

realizar la actividad de forma autónoma. Para seleccionar la obra que quiere realizar cada niño o niña, simplemente se les preguntará uno a uno cuál quieren hacer. Si necesitan consultar los pasos podrán preguntar a la maestra o consultar la tabla. Para cerrar la actividad, a medida que los alumnos terminan, irán a la biblioteca de aula para ojear algún libro.

3.2.7. Séptima sesión (inteligencia naturalista)

Estrategia.

- Observación de elementos del medio natural.

Objetivos.

- Participar en actividades de juego simbólico: *go to the cabin/ look through the porthole*.
- Participar en situaciones de comunicación: Say what you see!/I see...
- Identificar animales marinos: *dolphin, seal, whale, walrus, orca & shark*.

Secuencia de actividades. “Say what you see”:

Para abrir la secuencia se explicará que se va a realizar un viaje muy especial en barco por todo el mundo en el que se verán muchos animales. A continuación, se dibujará en la pizarra el barco velero en el que se va a viajar con una ventana redonda en el camarote y se prestará especial atención a la forma de la ventana y al nombre específico que tiene ese tipo de ventana. Entonces, se dirá que el viaje va a comenzar y que tenemos que ir al camarote. Como todos estarán sentados a lo indio, para ir al camarote tendrán que acercar la cabeza a las rodillas y para mirar por la ventana tendrán que volver a la postura inicial y levantar los brazos formando un círculo. Una vez que los alumnos comprenden la dinámica del juego y responden a las señales *go to the cabin* y *look through the porthole*, comenzará el juego. Para empezar, se indicará a los alumnos que vayan al camarote; entonces, se colocará en la pizarra la imagen de un delfín y una vez que responden a la señal para mirar por la ventana, se les dirá el nombre de los animales que aparecen y una vez que escuchan, piensan y repiten el nombre, el juego volverá a comenzar pero se irán cambiando las imágenes para que conozcan el nombre de distintos animales como una foca, una ballena, una morsa, una orca y un tiburón. Una vez que se ven todos los animales, se volverá a mostrar solamente la fotografía del delfín y se entregará a un

alumno una ventana de ojo de buey hecha con un trozo de cartón. Este otro juego consiste en decir al alumno que tiene la ventana qué puede ver (*say what you see!*) y que el alumno responda, en este caso, *I see a dolphin*. Una vez que responda, le pasará la ventana al alumno que esté a su lado, para que la maestra y el resto de alumnos le indiquen que diga lo que puede ver. Cada vez que participan aproximadamente cuatro alumnos se irán cambiando las imágenes sin modificar el orden en su presentación. Una vez que se vuelven a ver todos los animales y todos los alumnos han participado se volverá a jugar con la diferencia de que la maestra será la que comience diciendo *I see a dolphin, say what you see*; entonces, pasará la ventana al alumno que esté a su lado que deberá indicar qué ve y pasando la ventana al compañero de al lado dirá *say what you see*. En esta ronda, las imágenes se irán cambiando con más frecuencia y al finalizar, se volverán a mostrar las imágenes para que simplemente, sean nombrados por todos los alumnos a la vez. Después, dejando todas las imágenes a la vista, se preguntará a cada alumno cuál es el animal que más le gusta para a continuación, dibujarlo y pintarlo en una fotocopia en la que hay un círculo marcado que simula el ojo de buey. A medida que van terminando de pintar, deberán recortar la ventana para después, ir pegándolas en un trozo de papel continuo de color marrón. Para cerrar la sesión, se pondrá el video “Say what you see”⁷ relacionado con los transportes.

3.2.8. Octava sesión (inteligencia musical)

Estrategia.

- Interpretación de canciones con gestos.

Objetivos.

- Afianzar el vocabulario relacionado con los medios de transporte: *car, truck, train, bus, scooter, bike, unicycle, yacht, submarine, plain, helicopter, taxi & rocket ship*.
- Recordar los medios por los que se desplazan los transportes: *Over land, through the air & on the sea*.
- Desarrollar el gusto por aprender e interpretar canciones.

⁷ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Wq5U0a6MZY8>

Secuencia de actividades. “Transportation”:

Para iniciar la sesión se comenzará a cantar el estribillo de la canción “Transportation” y se preguntará a los niños si se acuerdan de ella y de todos los transportes que aparecen en la misma. Para hacer el repaso de los medios de transportes, la maestra puede comenzar enseñando las imágenes y nombrando al monociclo o al yate para que los alumnos se impliquen en la actividad. Cuando se recuerden todos los transportes viendo las imágenes y repitiendo los nombres, será momento de bailar. Los movimientos del baile para cada parte de la canción serán los siguientes:

You can drive a car (gesto de conducir)

You can drive a truck (gesto de conducir)

You can ride on a train or in a bus (dos pasos dobles hacia adelante)

How do you get, from A to B? (mover el brazo trazando un arco)

Over land, through the air, or on the sea (agacharse, levantarse hacer gesto de volar y con la misma postura, mover los brazos como si fuesen olas)

You can ride a scooter (gesto de ir en moto)

You can ride a bike (gesto igual que el anterior)

You can ride a unicycle if you like (hacer equilibrio moviendo rodillas hacia adelante y hacia atrás)

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

You can sail a yacht (saludo de marinero)

if the wind is right (dedo pulgar hacia arriba)

or inside a submarine (agarrar manos por encima de la cabeza)

if its watertight (balanceo manteniendo la postura anterior)

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

You can fly a plane (gesto de volar bajo)

Way up in the sky (gesto de volar alto)

Or a helicopter (gesto de volar estático)

If you want to try (gesto de volar dando una vuelta sobre sí mismo)

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

You can catch a taxi (gesto de llamar a un taxi)

If you have the fare (gesto de dinero)

Or you can walk (caminar en el sitio)

From here to there (mover el brazo trazando un arco)

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

You can fly a rocket ship (mover un brazo hacia arriba con el puño cerrado y mantener la postura)

If you have been taught (en la posición anterior, balancear el brazo)

But first you have to train to be (mover el dedo índice)

An astronaut (agarrar manos por encima de la cabeza y balancearse)

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

How do you get, from A to B?

Over land, through the air, or on the sea

Una vez que se baila la canción, al menos dos veces, se explicará a los alumnos que se les grabará para hacer un videoclip. Sin música de fondo, los alumnos irán representando los gestos de los versos por parejas o de tres en tres, dependiendo del número de alumnos.

4. Propuesta para la evaluación

Tal y como indica Gardner (2005), cuando se comprende la variedad de funciones y de maneras en las que se puede asumir la escolaridad, es natural llegar a entender que se necesita establecer formas mucho más diferenciadas y sensibles para evaluar al alumnado. Teniendo en cuenta la etapa a la que va dirigida la propuesta didáctica, cabe destacar la importancia de evaluar en una situación de aprendizaje; es decir, no separada del resto de actividades que se realicen en el aula.

Concretamente, esta idea responde a la necesidad que plantea Gardner (2005) de una evaluación contextualizada, en la que los niños y las niñas puedan identificar las áreas fuertes y débiles de forma inmediata, por medio de la realimentación que proporciona el

maestro, en la que se observe directamente la inteligencia que está operando a través de instrumentos neutros respecto a la inteligencia y utilizando múltiples medidas.

En relación a la evaluación del aprendizaje del inglés como segunda lengua cabe recordar que es preciso valorar, en respuesta al llamado *enfoque orientado a la acción* que se plantea desde el M.C.E.R.L. tanto las competencias comunicativas como las competencias generales del individuo, considerando que todas las competencias humanas contribuyen al desarrollo de la capacidad comunicativa (Council of Europe, 2001). En cuanto a la evaluación de los componentes de la competencia comunicativa (lingüístico, sociolingüístico y pragmático) y los conocimientos, destrezas y habilidades que éstos comprenden, se considera que en Educación Infantil, junto con el desarrollo de la escucha activa, deberían evaluarse la consecución de objetivos relativos al dominio oral del léxico (fórmulas fijas y vocabulario), de la semántica (semántica léxica), de la fonología, de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y frases interjectivas), de las normas de cortesía y de la competencia funcional (microfunciones). Aparte, teniendo en cuenta el procedimiento de planificación de la unidad didáctica “Transportation”, la evaluación de las competencias generales se realizaría vinculada a la evaluación del dominio de las estrategias de aprendizaje propuestas.

5. Conclusiones

La propuesta didáctica que se presenta no pretende que sea aplicada tal y como se plantea; no obstante, se espera que pueda servir de inspiración o para ejemplificar cómo aplicar el procedimiento de los siete pasos de Armstrong (1999).

Una de las principales conclusiones que se extrae del artículo es que el procedimiento anteriormente nombrado podría ser una solución adecuada para responder a la necesidad de plantear nuevos enfoques de enseñanza para el desarrollo del conocimiento, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la capacidad de aprender. Por otra parte, dado que el procedimiento de Armstrong (1999) favorece la planificación en base al uso de estrategias muy variadas relacionadas con las inteligencias múltiples, se considera muy apropiado para activar los mecanismos no conscientes de la adquisición del lenguaje.

Si bien es cierto que la propuesta “Transportation” requiere ser aplicada para realizar los ajustes necesarios, se advierte que en su puesta en práctica prestarse un cuidado

especial a su temporalización. Es decir, no se trata de caer en el activismo sino de favorecer aprendizajes profundos que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa. Además, aunque la propuesta ya integra la atención a la diversidad cognitiva y a las variables afectivas relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua, debe considerarse la diversidad específica de los niños y niñas del entorno educativo donde se aplique.

Por último, se considera que el procedimiento de los siete pasos de Armstrong (1999) no sólo favorecería una evaluación contextualizada sino que también, facilitaría la realización rúbricas para valorar el desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa y de listas de control para evaluar el logro de objetivos. La evaluación de las competencias generales se realizaría vinculada a la evaluación del dominio de las estrategias de aprendizaje propuestas.

Referencias bibliográficas

- Arbolea, I. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(1), 6-17.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnold, J. (1999). Visualization: language learning with the mind's eye. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 260-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2002). La inteligencia cinética-corporal y el aprendizaje del inglés. En M. C. Fonseca (Coord.), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 177-196). Sevilla: Mergablum.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- López Téllez, G. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 159-166.
- Rodríguez, B. y Varela, R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages to Young Children, *Didáctica: Lengua y Literatura*, 16, 163-175.
- Wattendorf, E., Festman, J., Westermann B., Keil U., Zappatore D., Franceschini R., Luedi J., Radue E-W., Münte T. F., Rager G. y Nitsch C. (2014). Early bilingualism influences early and subsequently later acquired languages in cortical regions representing control functions. *International Journal of Bilingualism*, 18, 48-66.